

جامعة عمار ثليجي - الأغواط
UNIVERSITE AMAR TELIDJI - LAGHOUAT

الباحث

مجلة محكمة تعنى بالبحوث اللغوية والأدبية والفكرية

تصدر عن

مخبر اللغة العربية و آدابها

لغة أدب فكر

جامعة عمار ثليجي الأغواط

04 العدد الرابع ـــــــ جوان 2010

الباحث

مجلة محكمة تعنى بالبحوث اللغوية والأدبية والفكرية

يصدرها

مخبر اللغة العربية وآدابها

جامعة عمار ثليجي الأغواط

ISSN 1112-4881

العدد الرابع: جوان 2010



مجلة الباحث

سداسية / العدد 4/جوان 2010

المراسلة: رئيس التحرير؛ قسم اللغة العربية وآدابها جامعة عمار ثليجي الأغواط.

الأغواط 03000 الجزائر.Gطريق غرداية ص ب 37

الهاتف:(213).29.93.17.91 الفاكس: (213).29.93.26.98

البريد الالكتروني:majalatalbaheth@gmail.com (تم تغيير البريد : انظر باقي

الأعداد ابتداء من العدد السادس: 6)

قواعد النشر

- تنشر مجلة الباحث كل الدراسات العلمية في مختلف الحقول المعرفية: الدراسات النقدية، الدراسات اللسانية، الآداب باللغة العربية، الفرنسية، الانجليزية، وفي الفكر.

- تنشر المجلة الأعمال والدراسات الجادة المتنوعة.

- تكون المقالات مصحوبة بملخص لا تتجاوز كلماته 150 كلمة (أو ستة أسطر كأقصى تقدير) مع ذكر الكلمات المفتاحية.

- لا يزيد عدد صفحات المقال عن 15 صفحة وألا يقل عن 08 صفحات ؛ وتكون الهوامش في آخر المقال .)Traditional Arabicوحجم الخط 15 ( )Traditional Arabic.بخط 12 (مدرجة آليا

- يرسل المقال مكتوبا منظما في قرص مرن أو يرسل على البريد الالكتروني:

. (تم تغيير البريد : انظر باقي الأعداد **majalatalbaheth@gmail.com**

ابتداء من العدد السادس: 6)

- لا ترد المقالات إلى أصحابها إن لم تنشر.

- ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا لمكانة الباحث وإنما

يخضع لعمليات فنية محضة

- تخضع البحوث والمقالات لرأي الهيئة الاستشارية

تعبر المقالات والبحوث المنشورة في هذه المجلة عن آراء أصحابها فقط

محتويات العدد

01 - مقالات في اللغة

02 - مقالات في الأدب والنقد

03 - مقالات في الفكر والعلوم الإنسانية

كلمة العدد

تنعى هيئة التحرير لإخواننا
الأساتذة ولعائلة زرارقة فقدان
صديقنا الأستاذ الدكتور عطاء الله
زرارقة رئيس مخبر اللغة العربية
الذي كان المؤسس لمجلة الباحث
حيث عمل بروح المثابرة والحرص
على نشر بحوث الأساتذة وطبعها.

ونحن إذ نفتقده فإننا نفتقد أخا
مثاليا في علاقاته مع زملائه الأساتذة
فقلبه الكبير كان يسع كل إخوانه
بمحاسنهم ومساوئهم لين الجانب
معهم، طيب القلب وطاهر الطوية،
مع حلم وكرم مؤثرين وإنا لنستشعر
ابتسامته المشرقة التي لم يفقدها في
أعسر أطوار مرضه، ناهيك عن
صبره وشجاعته وإيمانه في استقبال
الموت بابتسامته الجميلة ونظرته
الوديعة الهادئة .

فإننا نسأل الله الكريم أن يكرم
مثواه وينزله خير منزلة مع الأبرار
والصدّيقين، ويرزق ذويه الصبر
والسلوان، وأن لا يفتنّا بعده. إنا لله
وإنا إليه راجعون.

رئيس التحرير

د. البشير بديار

①

مقالات في اللغة

الإشكالات الاستمداد من اللسانيات الحديثة؛ والضوابط

د. عبد الغني شوقي موسى الأدبعي
جامعة ذمار / الجمهورية اليمنية

المقدمة

اللسانيات تعد علما من العلوم الجديدة الوافدة على البحث اللغوي العربي، فرضتها الحضارة الحديثة كما فرضت غيرها من العلوم الوافدة، وهي بلا شك تحتاج إلى وقفة تأمل من الباحثين العرب لغرض الإفادة والاستمداد منها بما يتناسب مع طبيعة لغتنا العربية، ولكن هذه الإفادة تعترضها كثير من الإشكالات تتعلق بطبيعة دوافع نشأته، وكذلك تعارض بعض خصائصه مع خصائص لغتنا العربية وغيرها من الإشكالات؛ مما جعل كثيرا من الباحثين يتحفظون على الإفادة منه.

وهذه المداخلة حاول فيه الباحث عرض الإشكالات القائمة أمام الاستمداد من هذه النظريات الحديثة والضوابط التي تضبط الاستمداد منها.

أولا: إشكالات الاستمداد.

أ- اختلاف دوافع نشأة البحث اللغوي العربي عن اللسانيات الحديثة.

المتأمل في دوافع نشأة البحث اللغوي العربي والبحث اللساني الحديث يجد البون الشاسع بين البحثين في دوافع نشأتهما.

فمن المعروف في تاريخ الدراسات العربية أن الباعث على جمع اللغة وتقعيدها هو باعث ديني مرتبط بالقرآن الكريم وإجادة قرائته « فقد كان الخوف على القرآن من عوادي الفتنة ومن مخاطر اللحن هو الدافع للسلف الصالح إلى اتخاذ خطوات مخلصة تقية، سعوا بها إلى المحافظة على النص القرآني من أهواء التحريف [1]وأخطاء اللحن ».

وقد وردت بعض الآثار التي تبين لنا ما وقع من خطأ في قراءة بعض الآيات القرآنية مما قد يؤدي إلى الكفر والضلال بسبب اختلاف المعنى.

حيث[2]فقد قرأ أحدهم قوله تعالى:﴿ إن الله بريءٌ من المشركين ورسولُه ﴾ قرأ الآية بكسر (رسوله) ظناً منه أنها معطوفة على المشركين، في حين أنها [3]معطوفة على لفظ الجلالة أو على موضع (إنَّ).

فاللحن في قراءة القرآن تحريف للآيات القرآنية؛ لذلك سعى العلماء إلى تدارك هذا الأمر بتقعيد القواعد اللغوية صوناً للسان العربي عامةً من الخطأ، وحفاظاً على القرآن الكريم خاصةً من التحريف.

فالحفاظ على اللغة العربية من تأثيرات الداخلين في الإسلام من الأجناس الأخرى هدفه الحفاظ على الوعاء والقالب للقرآن الكريم.

فهي لغة القرآن وهي من الدين، والاعتناء بها من الدين لأنها اللغة المترل بها، وهذا ما حفظ للعربية خلودها واستدامتها.

وأما الغاية التعليمية من النحو العربي فهي غاية تطبيقية للدافع السابق، إذْ أنَّ دخول كثير من الموالي في الدولة الإسلامية أدَّى إلى ظهور ظاهرة اللحن؛ ولذلك كان التقعيد أيضاً عاملاً من عوامل معرفة هذه الأجناس بالعربية وإجادتهم لها حتى أصبحت ملكة عندهم.

وقد أدت تلك الدوافع إلى استقرار وثبوت قواعد اللغة العربية في تلك العصور.

أما الظروف التي أدت إلى ظهور البحث اللساني الحديث في أوروبا فهي مختلفة تماماً .

«فلقد كانت اللاتينية لغة ذات لهجات تتكلم بها شعوب أوربا الجنوبية والغربية، والفرنسية والإيطالية لها كياناتها المستقلة، وشخصياتها المتميزة، وخصائصها الإقليمية والمحلية، فليست الفرنسية كالبرتغالية ولا الإسبانية كالإيطالية، مما فرض على الباحثين اللغويين النظر في وضع برامج بحثية لغوية لوصف هذه اللغات، والكشف عن خصائصها وسماتها واستنباط ضوابطها وقواعدها، بل لقد كانت هذه اللهجات تمثل لهجات شعبية ضيقة.. مرتبطة بظروف كل بلد من هذه البلدان»[4].

فالناظر في دوافع نشأة البحث اللساني الحديث يجد أن أهم دافع هو توحيد هوية اللغة الأوربية، وجعلها كياناً واحداً، إذْ كانت اللغات الأوروبية متنوعة ومختلفة، وعلى غير حالةٍ من الثبات والاستقرار، ولا الرسوخ في أصولها وقواعدها، فقد فرض ذلك على الباحثين اللغويين النظر في برامج بحثية لغوية لوصف هذه اللغات المختلفة.

كما أن البحث اللساني يسلط الضوء على دراسة اللغة الأوروبية في أي مرحلة من المراحل؛ لأن اللغات الأوروبية لم يستقر لها تثبيت قواعدها وأصولها.

بينما نجد أن البحث اللغوي العربي مستقر استقراراً منقطع النظير، وقد استمد ديمومته واستقراره من ثبات القرآن الكريم واستقراره بالرواية الشفهية التي وصل بها إلينا أولاً، ثم الحديث النبوي ثانياً، ثم من التراث الشعري والنثري.

ب ـ اللغة العربية وخصائص اللسانيات:

هناك خصائص للسانيات تتعارض مع خصائص اللغة العربية، « فاللسانيات تسعى إلى بناء نظرية لسانية لها صفة العموم، إذْ يمكن على أساسها دراسة جميع اللغات الإنسانية ووصفها»[5].

وينبغي الإشارة إلى أن هناك نقاط اتفاق بين اللغات كما هو معروف ولكنها محدودة، فلكل لغة نظامها، ونظام كل لغة سمة خاصة بها وهو موصوف بالثبوت والاستقرار إذْ لا يمكن تغييره.

وإن التغيير يمكن أن يدخل في حدود ضيقه في أية لغة في بعض أصواتها وبعض دلالات مفرداتها تبعاً لقوانين التطور الدلالي وانتقال المعنى، فالمفردات التي تدون معانيها في زمن من الأزمان قد تتغير عن تلك المعاني، أما التراكيب فلا يحدث فيها تغيير وإنما قد تستخدم تراكيب قليلة ترى أنها جديدة لكن لها أصول قديمة.[6]

و اللغات تختلف في طبيعتها ؛ لذلك فإنه يتعذر علينا أن نضع منهجاً واحداً على هذه اللغات، أو أن نطبق منهجاً بحثياً وضع مناسباً للغة أو لغات ذات سمات خاصة على لغة أخرى، بله أن نطبقها على لغة امتلكت خلودها ودوامها في ذاتها.

فالمناهج الأوروبية أقيمت على دراسة الألسنية الأوروبية فهي مناهج تصلح لدراسة اللغات الأوربية، ولو حاولنا تطبيقها على ظواهر اللغة العربية لوجدنا تكلفاً واضحاً بين ما أَلفه الباحث العربي وما يراه الباحث الأوربي.[7]

ومن خصائص اللسانيات «أنها تعني باللهجات ولا تفضل الفصحى على غيرها، على النحو الذي كان سائداً من قبل، فاللهجات على اختلافها وتعددها لا تقل أهمية عن سواها من مستويات الاستخدام اللغوي»[8].

وهي« تتخذ من اللغات العامية وغيرها واللهجات الشعبية وسائل لتصنع نحواً جديداً لها»[9].

ولعل هذه الحقيقة أكثر شيءٍ أثار جدلاً بالنسبة للسانيات الحديثة في التطبيق على البحث اللغوي.

فالدعوة للعامية واجهت صعوبةً كبيرة في البلدان العربية وفشلت، وتوجيه اهتمام الباحثين باللهجات بدلاً عن الفصحى يبعدهم عن لغة القرآن.

«ومن المعروف أن اللغة الفصحى قد هذبت من اللهجات واللكنات الضيقة حتى صارت لغة مشتركة للعرب من جميع القبائل في عصورها الأولى، فقد كانت لغة الحج والأسواق والمجامع الأخرى»[10].

وإذا كانت اللسانيات ستؤسس قواعد للهجات، فكيف تستطيع أنْ تخط نحواً واحداً لِلَهجات تتعدد بتعدد البشر أنفسهم، ولقد أوخذ عليها ذلك في مجتمعاتها.

يقول جورج مونان: « لقد وقع التجرؤ في القرن الرابع عشر على كتابة نحو اللغات العامية وهو أمر يكاد يكون كفراً »[11].

فالدعوة إلى إلغاء الفروق بين المستويات اللغوية في اللغة الواحدة هو إلغاء للمستوى الفصيح الذي نزل به القرآن.

وهي كذلك تلغي الفروق بين اللغات جميعها، ولو اختلفت في المستوى الحضاري، «فمن خصائصها أنها لا تقيم وزناً للفروق بين اللغات البدائية واللغات المتحضرة لأنها جديرة بالدرس دونما تمييز أو انحياز مسبق»[12].

جـ - عدم الاستقرار والنضوج في البحث اللساني الحديث:

من المعلوم أن اللغة نتاج جماعي وأي ظاهرة اجتماعية عرضة للتغيير وأن أي ظاهرة لغوية لا تدرس إلا على أساس من الثبوت والاستقرار.

ومن سمة اللسانيات أنها غير مستقرة و لم تبلغ درجة من النضوج التي تمكن الباحثين من الإلمام بها سواءً عند الأجانب أنفسهم، أو عند الباحثين العرب، لما فيها من تداخل المفاهيم وتعدد المصطلحات أو كثرة الفروع وتناقضها ضمن لغاتها الأصلية.

يقول جورج مونان: « لا يزال التناقض والتشاجر قائماً بين الألسنيين ومذاهبهم المعاصرة وما يستخدمون من مصطلحات تختلف مدلولاتها فيما بينها». [13]

ويظهر هذا الاضطراب والتناقض في تعريف سوسوسير للغة فهي عنده شيء مكتسب تقليدي مميزاً لها عن اللسان الذي يعتمد على الملكة الطبيعية، وهي عنده أيضاً نظام من الإشارات التي تعبر عن الأفكار.[14]

«ولابد من الإشارة إلى أن ما ينضوي تحت (القواعد التوليدية والتحويلية) في تطور مستمر منذ عام 1957م حين ظهر كتاب (البنى التركيبية) حتى الآن مروراً بكتاب (مظاهر النظرية التركيبية) الصادر عام 1965م، وكتاب (دراسات الدلالة في القواعد التوليدية) الذي ظهر عام 1972م، وكتاب (دراسات في الشكل والتفسير) عام 1977م، ويقوم هذا التطور على فرضية علمية ترى أن الدراسات اللاحقة يمكن أن تعدل النظريات السابقة... »[15]

فكل فرضية هي قابلة مبدئياً أن يعاد النظر فيها.

ومن مظاهر القلق وعدم الاستقرار في اللسانيات كثرة فروعها التي نتجت من صلة اللسانيات بالعلوم الأخرى، والتي تنمو نمواً تطبيقياً واضحاً نحو: «اللسانيات الإجتماعية، والنفسية، والجغرافية، والعصبية، والتربوية، والأجناسية.

وهناك فروع أخرى كاللسانيات الرياضية والحاسوبية والبيولوجية والنوعية الأسلوبية، وبعض هذه الفروع مستقر معرفياً بعد كثرة الدراسات وتعدد مناحي

التطبيق، على حين أن بعضها الآخر ليس كذلك لحداثته وعدم الاتفاق على حدوده»[16].

فكثير من فروع اللسانيات لم يتم الاتفاق على تحديدها، كما أن الدراسات اللسانية متشعبة جدا.

وحتى على مستوى تحليل التراكيب فهناك عدة مدارس لكل منها سماتها وخصائصها المختلفة عن غيرها، ومنها: البنيوية والتوزيعية والوظيفية والتوليدية[17].

وقد تختلف مسميات بعضها نحو: المدرسة التحليلية، والمدرسة التركيبية (مدرسة المكونات المباشرة)[18].

وبعض الفروع من هذا العلم لا يزال العلماء يختلفون في تحديها مثل: (الفيولوجيا philology)؛ لأن مدلول هذه الكلمة قد اختلف كثيرا باختلاف العصور وباختلاف الأمم[19].

د- إشكالية المصطلح اللساني.

المصطلحات تُعد مفتاح العلوم، فبها يضبط العلم وتحوى حدوده وفروعه، ويتميز بها عن غيره، واستقرار المصطلح في أي علم يعني نضوجه وثبات أصوله.

أما كثرة المصطلحات واختلاف دلالتها في أي علم فذلك دلالة على عدم استقرار هذا العلم ونضوجه، ومن أهم المشكلات التي تواجهًّا اللسانيات الحديثة فيما يخص المصطلح (الكثرة، والاضطراب) .

1- كثرة المصطلح اللساني.

لقد كثرت المصطلحات اللسانية كثرةً لا يمكن حصرها، مما أدى إلى عدم الإلمام بها من قبل الباحثين، وقد غدا هذا العلم عند الكثير من الباحثين علماً

(ضبابياً)، لا يعرف من أين يُدلج إليه، مما يسبب ذلك عقبة كأداء أمامهم، وأزمة ضمن أزمات لسانية أخرى.

« فهذه المشكلة تعد أكبر المشاكل التي رافقت دخول اللسانيات الأجنبية ودرسنا الحديث، فاللسانيات تعاني أساساً ما تعانيه العلوم المقترضة من مشكلات تتصل بوضع ثمرات الدرس الأجنبي في متناول الباحثين العرب من حيث اللغة والأسلوب والطرق المنهجية ».[20]

وأوضح مثال علي الفوضى التي تعصف بالمصطلح اللساني هو عنوان هذا العلم (اللسانيات) فقد بلغت المصطلحات المعربة أو المترجمة لهذا المصطلح ثلاثة وعشرين مصطلحاً منها:

علم اللغة، وعلم اللسان، واللغويات، وعلم اللغويات الحديث، والدراسات اللغوية الحديثة، وعلم اللغة العام، وعلم اللغة الحديث، والألسنية والألسنيات، واللسنيات، وغيرها.[21]

ومن الأمثلة على ذلك أيضاً ما نجده عند د.السعران إذْ يستخدم (الفونولوجيا) أو (علم الأصوات اللغوية الوظيفي) ويعلق على ذلك بقوله: «والدكتور تمام حسان في كاتبه (مناهج البحث في اللغة) يترجم هذا المصطلح بـــ (التشكيل الصوتي) ويترجم (phonological) بـــ (تشكيلي) أو (التشكيلية).[22]

ثم يعقب على ذلك بقوله: ونحن نؤثر استعمال (الفونولوجيا)، و(فونولوجي، أو فونولوجية) حتى يظهر مصطلح عربي محدد ومرن»[23]، ويغنيك من ذلك إشارته بقوله: (حتى يظهر مصطلح عربي محدد ومرن) فهي تبدي مدى الاضطراب والحيرة في تحديد المصطلح اللساني.

2- اضطراب دلالة المصطلح اللساني.

إن من أهم سمات المصطلح العلمي أن يكون دقيقاً في دلالته على ما وضع له، فدلالة المصطلح هي الغاية التي يقصدها الباحث، فلا بد أن تكون محددة ومضبوطة ضبطاً نابعاً من المجال الذي ترد فيه، والمعنى الذي وضعت له.

وتلحظ الخلط والاضطراب في المصطلح اللساني الحديث بسبب أخطاء الترجمة، نتيجةً لتعدد المترجمين.

يذكر د/مالك المطلبي أن أسباب معضلة المصطلح ترجع إلى ثلاثة أمور:

1. أن المصطلح المترجم طارئ على اللغة، أو هو كيان لاعرفي.

2. أنه تاريخي، أي له سياق خاص به، إنه سلسلة من المعاني المختزنة وليس كلمة واحدة.

3. أن به حاجة إلى توافق سريع بين مستخدميه في حقل المعرفة.

وهذا السبب الثالث هو أخطر الأسباب من وجهة نظر الباحث، إذْ أن كثيراً من المصطلحات التي ترد وتترجم إلى العربية لا يتم التوافق على استخدامها من قبل الباحثين، بل يكون الأمر مشاعاً فيستخدم منها المرء ما أراد وإن تعددت المصطلحات أو اضطربت دلالتها، وقد عزي إلى اللبنانيين أنهم أمطروا العربية بـــ (مصطلحات) لا حد لها عن طريق الترجمة.[24]

و سنذكر بعضا من مظاهر الاضطراب في دلالة المصطلح، على الرغم من كثر هذا الاضطراب.

فالمظهر الأول هو التعميم والغموض في دلالة المصطلح، وقد يكون السبب عدم ملاحظة الاختلاف بين دلالة المصطلح قديما وحديثا، فهناك مصطلحات استقرت في دراستنا اللغوية القديمة، ثم استخدمت في الدراسات الحديثة مشربةً دلالة جديدة.

واستخدام مثل هذا النوع من المصطلحات يثير مشكلة ليست سهلة، ومثل ذلك:

بـــ (فقه (philology)« ما اطرد عند بعض الباحثين من ترجمة مصطلح اللغة) استناداً إلى معنى المصطلح الأجنبي حرفياً، دون الانتباه إلى أن (فقه اللغة) [25]مصطلح مستعمل عندنا منذ القرن الرابع الهجري، وله مواضعاته المعروفة.»

ومصطلح (فقه اللغة) في الدرس الحديث تختلف دلالته عن المراد به في البحث القديم.

ومن جوانب اضطراب دلالة المصطلح ما يحدث بسبب ترجمة المصطلح الأجنبي، فقد يلجأ المترجم إلى التعبير عن المصطلح بجملة أو أكثر بدل أن يضع له كلمة واحده، أو تركيباً إضافياً أو وصفياً أو نحو ذلك.

وهو: دراسة اللغة في (synchronie)ومن أمثلة ذلك ما وضع بإزاء المصطلح وضع إزاءه: دراسة اللغة في حالة تطور.(diachronie)حالة استقرار، ومصطلح

[26]وقد تختلط أمور الاصطلاح بالشرح الذي يبدو أنه مصطلح أيضاً.

ومن مظاهر اضطراب دلالة المصطلح أيضاً، الإتيان بالمصطلح غير الشائع عند الترجمة وترك المصطلح الشائع أو المعمول به، ومن ذلك (الأقوامية، وعلم الأقوام) والمصطلح المعمول به (علم الأجناس، أو علم المجتمعات البشرية).

ومن ذلك (الأعراضية): وهو العلم الذي يدرس حياة العلامات في صور الحياة الاجتماعية وهو علم العلامات.

وقد تتعدد المصطلحات عند الترجمة على مدلول واحد، لاختلاف المترجمين lifean)على مستوى المؤلفات، ومن ذلك كتاب العالم اللغوي (دتني) الذي هو:

فقد ترجم إلى (حياة اللسان)، وترجم أيضاً إلى (حياة growth of language) اللغة ونموها)[27].

ومن ذلك كتاب (semiologie) لمؤلفه (Pierre guiraud) فقد ترجمه بعنوان (السيمياء) لبيار غيرو، وترجم بعنوان (علم الإشارة السيميولوجيا لبيير جيرو)[28].

وقد وردت بعض المصطلحات الغريبة التي استخدمت في إحدى الترجمات لمحاضرات دي سوسير في علم اللغة كدليل على غرابة بعض المصطلحات التي ترد عن طريق الترجمة، فمن ذلك[29]:

على جُماع إشكالية المسألة اللغوية؛

لا تقبل أي تموضع أياً كان شكله؛

لأبرز تمفصلات تفكيره اللغوي؛

المنظومة المشتركة بين الأفراد والمنوجدة في تحقيق كلامي.

وتلقي هذه القضية بظلالها في التطبيق اللساني على اللغة العربية إذ نجد بعضا من اللسانيين المحدثين يستخدمون مصطلحات غريبة على الفرع اللساني الذي تستخدم فيه مما يجعل الدارسين والباحثين الراغبين في الإفادة يعزفون عن هذه الأبحاث.

ومن ذلك استخدام أحد الباحثين المعاصرين للمصطلحات: (المنفذ- المتقبل – المستفيد – البؤرة – المحور – الذيل.....)[30] في محاولة منه لدراسة الوظائف النحوية في النحو العربي بمقاربة لسانية حديثة.

إن أهم ما تعكسه قضية المصطلح هو التيه والتشرذم الذي يعيشه اللسانيون العرب.

فلا يوجد توافق على المستوى الفردي في المؤسسات العلمية المنوط بها عملية الترجمة، ولا يوجد توافق بين تلك المؤسسات على مستوى الدولة الواحدة، فكيف يوجد التوافق على مستوى الأمة العربية.

ولعلي لا أبالغ إن قلت إن حملة التجويع الثقافي تستهدف طمس الهوية العربية ومسخها على كل المستويات حتى على مستوى المصطلحات اللغوية بين الدارسين.

ثانيا: ضوابط الاستمداد.

إن الاقتراض من اللغات الأخرى يفرضه التداخل الثقافي بين اللغات والاتصال الحضاري، وأي لغة لا بد وأن تستفيد من اللغات الأخرى، ويحدث بينها وبين تلك اللغات تأثير متبادل، ويعد الاستمداد مظهرا من مظاهر الاقتراض بين اللغات.

والنظريات اللسانية التي ظهرت في الغرب انتقل تأثيرها إلى اللغة الغربية بما فرضته الحضارة الغربية من هيمنة على كل المستويات.

والاستمداد من هذه النظريات يجب أن يكون مضبوطا بضوابط نقترح منها ما يأتي:

أ- عدم التهوين أو التهويل.

عندما بدأت معالم هذا العلم الحديث تلوح في درسنا العربي منذ بداية الأربعينات من هذا القرن انقسم الباحثون أمام هذا الأمر إلى فريقين.

الفريق الأول يهوِّن من شأن هذا العلم ويقف في جهة مضادة منه، والدافع له في ذالك الحفاظ على اللغة العربية الفصحى، ويتذرع بحجج منها.

« إن البحث اللساني المعاصر بحث أوجدته ظروف اللغات الأوربية التي تختلف في نشأتها وتكوينها وبيئاتها وشعبها المتكلم بها وتاريخها وطبيعتها عن العربية وظروفها اختلافا كثيرا».[31]

كما يشكك هذا الفريق في نوايا المستشرقين الذين درسوا اللغة العربية بمناهج جديدة، فهي تهدف من وجهة نظر هذا الفريق إلى زعزعة البحث اللغوي العربي عن طريق الاختلاف في تفسير الظواهر اللغوية.

وكذلك استحداث مشكلات تتصل بالعربية نحو الخط العربي وقضية الإعراب وغيرها من القضايا التي تثار حول اللغة العربية، وتهدف إلى زعزعة مكانة العربية عند الباحثين العرب ومن ثم إبعادهم عنها.

ويقف هذا الفريق موقف الرافض لكل ما يردمن هذا العلم وما يرد من الباحثين المعاصرين المتأثرين به.[32]

وإما الفريق الثاني فهو يهول ويعظم من شأن هذا العلم فيذهب مذهبا مغاليا تجاه علمائنا السابقين من التجني عليهم، ونسف كل ما أسسوه في تراثنا اللغوي العربي.

ويصف هذا الفريق اللسانيين بأنهم السابقون في هذا العلم فيجعل اللاحق سابقا، والسابق لاحقا، ويتهمهم البعض بأنهم (ضلوا الطريق).[33]

والحق أن علماءنا قد أجادوا في دراسة كثير من الظواهر اللغوية، على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، وقد بلغت دراساتهم في المجالات المذكور شأوا بعيدا.[34]

وقد وصف بعض الباحثين العرب اللغة العربية بالعقم والجمود، وأطلق عليها لغة الديناصور ودعا إلى ترجمة القرآن باللهجة العامية.[35]

وهذا تنكر خطير للغتنا وعلمائنا، مما يثير حفيظة من لديه بقايا من العروبة، فينبغي ألاّ يسمع له ولا يؤبه به.

وينبغي للباحث أن يقف موقفا معتدلا، فلا يعظم هذا العلم ويجعل منه قطب الرحى في كل دراسة، فيصغر في عينيه ما أنجزته الدراسات العربية القديمة، ولا يحقر من قيمة هذا العلم وقدره الذي بلغ إليه في الغرب، بل يمكن الاستفادة من هذا العلم ففيه فوائد لاتنكر.

«والإفادة لا تعني بحال من الأحوال إلغاء كل الضروب من ضروب المعرفة اللغوية عندنا كالنحو والصرف وفقه اللغة ومعطيات الدلالة والمعجم بحجة التجديد أو مجارات العصر.

ويجب التنبيه إلى أن أي استمداد من المناهج الحديثة لايجوز أن يؤدي إلى تجاوز خصوصية العربية الفصحى وما يحيط بها من ظروف تاريخية وحضارية وقومية»[36].

ب - تهذيب الدرس اللغوي العربي وإثراؤه:

لا شك في أن الدرس النحوي العربي علقت به بعض الظواهر التي تعد دخيلة على المنطق اللغوي، وأدت إلى وجود ظاهرة التقدير والتأويل المتكلف، وقد يبتعد التقدير أحياناً عن منطق اللغة وعن المعنى المراد من تلك التراكيب.

ومن مظاهر ذلك خلق أمثلة على القواعد حين لا توجد الشواهد من باب الاعتماد على التمارين العقلية، كما وجد في باب التنازع – على سبيل المثال– جملة: (أعلمت وأعلمونيهم إياهم الزيدين العمرين منطلقين)[37] .

كما أن قضية العامل التي نشأ في ضوئها النحو العربي قد واجهت كثيراً من الانتقادات.

ومن محاولات التهذيب التي يجب الإشادة بها في هذا المضمار ما قام به الدكتور تمام حسان في كتابه (اللغة العربية معناها ومبناها) من عرض لفكرة

(القرائن النحوية) فقد عالج المستويات اللغوية معالجة لا تبتعد عن خصائص البحث اللغوي العربي ولا تنافي أصالته.

كما يجب الإشادة بجهود بعض الباحثين الذين أثبتوا السبق لعلمائنا الأجلاء في كثير من جوانب اللسانيات ومنهم الدكتور عبد السلام المسدي في كتابه (التفكير اللساني في الحضارة العربية).

كما يمكن الاستفادة من هذا العلم في تهذيب بعض فروع الدراسات اللغوية بدراستها بمناهج جديدة قوامها معطيات قديمة، تساهم في بيان أصالة اللغة العربية ومدى مسايرتها لمقومات التحديث، ومن تلك الفروع: (علم الدلالة، وعلم المعجم، وعلم المصطلح، وعلم الأصوات، وعلم اللغة العربي، واللسانيات العربية)[38].

ج- إثراء الدرس اللغوي العربي:

إن تسارع معطيات البحث اللغوي الحديث في الدول الأوروبية تحتم على الباحثين العرب التعاطي مع هذا البحث بما يتناسب مع طبيعة لغتنا العربية، والوقوف على الجوانب التي يمكن من خلالها إثراء الدرس اللغوي العربي بمعطيات وقضايا جديدة، تُظهر قدرة اللغة العربية على استيعاب المعطيات الحديثة مما يعلي من شأنها بين أبنائها.

و ثورة الاتصالات المعاصرة أحدثت علاقات واسعة في شتى جوانب الحياة، واللغة جانب من تلك الجوانب التي تتأثر بالتغيرات الاجتماعية الحضارية.

فقد أدت حركة الاتصال الحديثة بين الشعوب إلى استمداد مناهج دراسية وأفكار علمية حديثة مقتبسة من اللسانيات أثرت في الدرس العربي الخالص، فاكتسب كثيراً من المصطلحات والمعطيات التطبيقية الجديدة.

كما توجّه هذا الإثراء إلى استمداد بعض الفروع من علوم اللغة التي احتلت مواقع جديدة في الدرس اللغوي الحديث، وقد انضم معظمها إلى شجرة علوم العربية وإن كان مقترضاً أجنبياً، نحو:

(علم اللغة التقابلي، وتاريخ علم اللغة العالمي، وعلم اللغة العام، وعلم اللغة الجغرافي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الحاسوبي... وفن الترجمة، وفن صناعة المعجم، وفن تعليم اللغات).[39]

وهذه الفروع منها ماله جذور في البحث اللغوي العربي القديم، لكنه لا يرقى إلى كونه فرعاً علمياً مكتملاً في المادة والمنهج، وإنما وجدت إشارات متفرقة عنه.

وخلاصة ما سبق أنه يمكننا الاستمداد من النظريات اللسانية الحديثة بما لا يؤثر على خصوصية اللغة العربية ومقوماتها التاريخية والقومية والدينية، كما أننا لا نلغي جهود علمائنا السابقين وننبهر بكل ما يأتينا، ولا نتزلق في استبدال مصطلحاتنا اللغوية الثابتة بمصطلحات أجنبية تؤدي إلى غرابة الدرس اللغوي، ومن ثم العزوف عنه وعن لغتنا العربية.

د ـ الابتعاد عن الترميز.

إن الباحث قد يستخدم بعضا من الرموز التي يستغني بها عن تكرار الألفاظ وهذا لا إشكال فيه.

لكننا نجد عند كثير من الباحثين إفراطا في استخدامها إذ يقوم البحث كاملا على الرموز.

وغالبا ما تمثل هذه الرموز حاجزا بين القارئ وبين فهمه للمادة العلمية، إذ يحتاج الباحث إلى استحضار معاني هذه الرموز ذهنيا عندما يمر بها، فيركز على معاني الرموز أكثر من تركيزه على المادة العلمية، وقد تختلط عليه الرموز في دلالتها.

كما أنه يقضي وقتا في الذهاب والإياب بين صفحات الكتاب من جهة وبين قائمة مفاتيح الرموز منن جهة أخرى مما يفوت ذلك كثيرا من الوقت والفائدة على القارئ، فيشكل كل ذلك حاجزا بين الدارسين والباحثين وبين تلك الأبحاث المكتوبة بتلك الطريق.[40]

هـ - مقترحات لضبط المصطلح اللساني.

قضية المصطلح اللساني تمثل تحديا كبيرا أمام الباحثين والمؤسسات العربية وكلما مرت الأيام كلما ازدادت تفاقما وهناك مصفوفة من المقترحات كحلول لهذه الإشكالية تقدم بها كثير من الباحثين وطالبوا تنفيذها لكنها لم تجد للتطبيق طريقا.

والمصطلح اللساني جزء من المصطلح العلمي العربي إذ يعاني من القضايا الآتية:[41]

1. تحكم الاجتهاد الفردي، واكتسابه صورة إقليمية أحيانا.
2. اختلاف المنهجية في التعامل مع المصطلح فنياً، وعدم الاتفاق على منهجية واحدة.
3. عدم وجود مرجعية واحدة على مستوى الوطن العربي إذ تتعدد على صعيد القطر الواحد فضلا عن الأقطار المتعددة.
4. غياب التنسيق بين الجهات المعنية بالمصطلح أو الاقتراض وعدم وجود عمل عربي مشترك.
5. انعدام التنسيق بين الجهات الرسمية والعلمية المختصة ومؤسسات النشر والإعلام.

فهذه الأسباب ساهمت في تفاقم أزمة المصطلح العلمي عامة، ونحن بدورنا نؤكد على بعض المقترحات الآتية كمساهمة في ضبط المصطلح اللساني:

1. إيقاف التسابق المحموم على وضع المصطلحات أو التهافت عليها من قبل بعض الباحثين ليبدي براعته وإلمامه باللغات الأخرى.

2. إنعاش وتنشيط المجامع اللغوية ومراكز البحوث والهيئات المختصة لإعادة دورها الريادي للمساهمة في حل هذه القضية.

3. الرفع إلى منظمة العلوم والثقافة العربية بمقترح إقامة مجلس تنسيق عربي لقضايا الاقتراض والترجمة، يتم اختيار أستاذ متخصص من كل قطر كعضو في هذا المجلس، ومن ثم يكون هذا العضو رئيسا للجنة علمية في بلده، تقوم بالترويج للمصطلحات المتفق عليها بالتنسيق مع الجهات الرسمية في القطر.

الخـاتـمة:

اللسانيات علم من العلوم الحديثة الذي وصلنا نتيجة للتواصل الحضاري والتداخل الثقافي وله جذور في التراث العربي، والاستمداد من اللسانيات تعترضه إشكالات منه:

أ - إشكالات الاستمداد من اللسانيات الحديثة.

1. اختلاف دوافع نشأة البحث اللغوي عن دوافع نشأة البحث اللساني،

2. من خصائص اللسانيات اهتمامها باللهجات ومساواتها بالفصحى من حيث الأهمية، واتخاذ العامية مادة للتقعيد النحوي.

3. عدم الاستقرار والنضوج في البحث اللساني، فلا يزال الاختلاف قائما في كثير من قضاياها، كما تظهر بين الحين والآخر آراء جديدة تنقض المبادئ السابقة، كما أن لها فروعا كثيرة تتعلق بالعلوم الأخرى.

4. كثرة المصطلحات في اللسانيات، واضطراب دلالتها، والاختلاف في تحديد معانيها، وغرابة بعضها من أكبر الإشكالات التي تقف أمام الاستمداد منها.

لا يوجد مانع من الإفادة من اللسانيات والاستمداد منها بما يتلاءم مع طبيعة وخصائص لغة القرآن، ويكون ذلك مضبوط بضوابط منها:

ب - ضوابط الاستمداد من اللسانيات.

1. الاعتدال وعدم التحيز للسانيات، وعدم الرفض التام لأي شيء يرد منها.

2. إجلال علمائنا السابقين وعدم التحقير من جهودهم أو التجني عليهم وعلى لغتنا العربية.

3. تهذيب للدرس اللغوي العربي مما علق به وإثراؤه بالفروع الجديدة منهجا ومادة.

4. عدم الإفراط في استخدام الرموز في الأبحاث اللغوية التطبيقية؛ فهي تقع حاجزا بين القارئ وبين المادة العلمية.

5. عدم التهافت بالإكثار من استخدام المصطلحات التي لا تتناسب مع البحث اللغوي العربي.

6. عدم التكلف في تطبيق أي شيء يرد في اللسانيات على اللغة العربية وإقحامه فيها؛ لأن ذلك يشعر بعقدة نقص عندنا.

جـ - من حلول أزمة المصطلح اللساني.

1. تضافر الجهود لحل أزمة المصطلح اللساني على كل المستويات، والسعي لإنشاء مجلس تنسيق عربي لقضايا الاقتراض والترجمة.

2. إعادة الدور الريادي للمجامع اللغوية والمراكز البحثية لتسهم في حل هذه الإشكالية.

وأخيراً فهذه محاولة من الباحث إسهاما منه في تسديد البحث اللساني العربي، ونشر الوعي اللغوي بما يستجد من علوم لغوية، وإبداء الرأي في الموقف المناسب منها، ولا أغمط أي جهد سبقني في هذا المضمار.

الهوامش:

[1] الأصول، د.تمام حسان، عالم الكتب – القاهرة، ط2004م، (24).
[2] سورة التوبة، (3).
[3] انظر المدارس النحوية، شوقي ضيف، دار المعارف –القاهرة، ط4، (15).
[4] مباحث في علم اللغة واللسانيات، د.رشيد العبيدي، دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد، 2001م، (207).
[5] مبادئ اللسانيات، د. أحمد محمد قدور، دار الفكر المعاصر – بيروت، ط2، 1999م، (12).
[6] انظر فقه اللغة وخصائص العربية، د. محمد المبارك، ط5، 1972، (31).
[7] انظر مباحث في علم اللغة واللسانيات، (217).
[8] مبادئ اللسانيات، (12).
[9] مباحث في علم اللغة واللسانيات، (207).
[10] اللغة بين المعيارية والوصفية، د. تمام حسان، عالم الكتب – القاهرة، ط 4، 2000م، (67).
[11] مفاتيح الألسنية، جورج مونان، ترجمة الطيب البكوش، منشورات سعيدا ن — تونس، ط1994م، (31).
[12] مبادئ اللسانيات، (12).
[13] مفاتيح الألسنية، (120).
[14] انظر علم اللغة العام، فردينان دي سوسور، ترجمة:د.يوئيل يوسف عزيز، مراجعة:د.مالك المطلبي، بيت الموصل، 1988م، (28).
[15] مبادئ اللسانيات، (257).
[16] السابق، (28، 27).
[17] انظر إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي اسليماني، مجلة علامات، العدد (14)، جزء(59)، مارس2006م، (35).
[18] انظر دعوة إلى قراءة جديدة للنحو العربي، د.خليل عمايرة، مجلة جذور، العدد الرابع، المجلد الثاني، سبتمبر2000م، (145).

[19] انظر علم اللغة، د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر - القاهرة، ط1، (14).
[20] السابق، (28).
[21] انظر مبادئ اللسانيات، (31).
[22] انظر مناهج البحث في اللغة، د.تمام حسان، مكتبة الأنجلو - القاهرة، ط 1990، (111).
[23] علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، د.محمود السعران، دار النهضة - بيروت، د.ت، (194).
[24] انظر مقدمته على (علم اللغة العام، لفردينان دي سوسور)، (15).
[25] اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي الحديث، د.أحمد قدور، دار الفكر المعاصر - بيروت، ط1، 2001م، (32).
[26] انظر السابق، (31).
[27] انظر مقدمة د. المطلبي على (علم اللغة العام، لفردينان دي سوسور)، (18، 17).
[28] اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي الحديث، (31).
[29] انظر مقدمة د. المطلبي على (علم اللغة العام، لفردينان دي سوسور)، (18).
[30] انظر النحو الوظيفي، د.أحمد المتوكل، د، ت، (30).
[31] مباحث في علم اللغة واللسانيات، (220).
[32] انظر السابق، (221، 220).
[33] انظر الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، - القاهرة، ط1971م، (29).
[34] انظر التراث اللغوي العربي وعلم اللغة الحديث، د. حسام البهنساوي، مكتبة الثقافة الدينية- القاهرة، ط1، 2004م، (7، 6).
[35] انظر المقال الذي كتبه صلاح الساير في جريدة السياسة الكويتية، عام 1988م، بعنوان: (خدعوها بقولهم: ضاد).
[36] مبادئ اللسانيات، (6).
[37] انظر اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، (86).
[38] انظر اللسانيات وآفاق الدرس العربي، (8).
[39] انظر السابق، (8).
[40] انظر على سبيل المثال:أنظمة الربط في العربية، دراسة في التراكيب السطحية بين النحاة والنظرية التوليدية التحويلية، د.حسام البهنساوي، زهرة الشرق — القاهرة،

ط1، 2003م، (108)، وقد استخدم المؤلف ما يقارب ثلاثين رمزا فقد قام التحليل في البحث كاملا على الرموز، ومنها ما هو بالحروف العربية ومنها ما هو بالحروف الانجليزية.

[41] انظر اللسانيات وآفاق الدرس العربي، (24، 23).

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس - القاهرة، ط1971م، (29).
3. الأصول، د.تمام حسان، عالم الكتب - القاهرة، ط2004م.
4. أنظمة الربط في العربية، دراسة في التراكيب السطحية بين النحاة والنظرية التوليدية التحويلية، د.حسام البهنساوي، زهرة الشرق — القاهرة، ط1، 2003م.
5. التراث اللغوي العربي وعلم اللغة الحديث، د. حسام البهنساوي، مكتبة الثقافة الدينية- القاهرة، ط1، 2004م.
6. التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا — تونس، 1981م.
7. علم اللغة، د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر — القاهرة، ط1، (14).
8. علم اللغة العام، فردينان دي سوسور، ترجمة:د.يوئيل يوسف عزيز، مراجعة:د.مالك المطلبي، بيت الموصل، 1988م.
9. علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، د.محمود السعران، دار النهضة — بيروت، د.ت.
10. فقه اللغة وخصائص العربية، د. محمد المبارك، ط5، 1972.
11. اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي الحديث، د.أحمد قدور، دار الفكر المعاصر — بيروت، ط1، 2001م.
12. اللغة بين المعيارية والوصفية، د. تمام حسان، عالم الكتب — القاهرة، ط 4، 20 اللغة العربية معناها ومبناها، د.تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 3، 1985م00.م.
13. مباحث في علم اللغة واللسانيات، د.رشيد العبيدي، دار الشؤون الثقافية العامة — بغداد، 2001م..

14. مبادئ اللسانيات، د. أحمد محمد قدور، دار الفكر المعاصر – بيروت، ط 2، 1999م.
15. المدارس النحوية، شوقي ضيف، دار المعارف – القاهرة، ط4.
16. مفاتيح الألسنية، جورج مونان، ترجمة الطيب البكوش، منشورات سعيدا ن – تونس، ط1994م.
17. مناهج البحث في اللغة، د.تمام حسان، مكتبة الأنجلو – القاهرة، ط1990.
18. مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصر، د. نعمة رحيم العزاوي، منشورات المجمع العلمي – بغداد، 2001م.
19. النحو الوظيفي، د.أحمد المتوكل، د، ت.
20. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، د. نهاد الموسى،، دار البشير – عمان، ط2، 1987م.

الدوريات

21. إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي اسليماني، مجلة علامات، العدد (14)، جزء (59)، مارس2006م.
22. دعوة إلى قراءة جديدة للنحو العربي، د.خليل عمايرة، مجلة جذور، العدد الرابع، المجلد الثاني، سبتمبر2000م..

المصطلح النحوي العربي بين الشكل والوظيفة

د. عائشة عبيزة
قسم اللغة العربية وآداها
جامعة عمار ثليجي – الأغواط

تعتبر المصطلحات في أي علم من العلوم مفاتيح يتوسل بها الدارسون من أساتذة وباحثين وطلبة لفهم مغالق تلك العلوم والبحث في مجاهلها واستكناه المفهومية ومساراتها التطورية عبر حقائقها، لأن هذه المصطلحات تحمل تجاربها الزمن، وهي الكاشفة عنها قناع الإبهام والغموض.وإذا كانت ألفاظ اللغة عامة تتألف من ألفاظ ومعان فإن المصطلحات تتألف من ألفاظ ومفاهيم.

ومن المعلوم أن كل العلوم تحتاج إلى تدوين مصطلحاتها وتوضيحها للإبقاء على فهمها وإفهامها، ولهذا السبب أبدى العلماء قديما وحديثا اهتماما بالغا بمصطلحات جميع العلوم تقريبا، كلٌّ حسب تخصصه وميولاته، فألّفوا المعاجم الخاصة التي تتناول مصطلحاتهم وما تضمنته من مفاهيم تعكس دلالاتها تلك التي تستخدم فيها، موضحين الفرق بينها وبين معاني الألفاظ التي دلت عليها في اللغة – إن وجدت – رابطين في الغالب بينها وبين ما صارت تدل عليه في الاصطلاح ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، ذلك أنه كما يقول التهانوي: « أكثر ما يحتاج به في تحصيل العلوم المدونة، والفنون المروجة إلى الأساتذة هو اشتباه الاصطلاح، فإن لكل اصطلاح خاص به إذا لم يعلم بذلك، لا يتيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلا وإلى انغمامه دليلا، فطريق علمه إما الرجوع إليهم، أو إلى الكتب التي جمع فيها اللغات المصطلحة » [1]. وعليه فإن وسيلة الاتصال الأساسية والأكثر أهمية

بين العلماء أو أهل الاختصاص هي المصطلحات، إذ وضعت دوالا على ما تواضعوا عليه من مفاهيم دقيقة ومحددة، لذلك تميزت عن باقي ألفاظ اللغة بخصوصية ألفاظها مما يسوغ الاهتمام بها.

والمصطلحات لا توضع ارتجالا لذلك لابد في كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة كبيرة كانت أو صغيرة بين مدلوله اللغوي ومدلوله الاصطلاحي [2]، فالعلماء في أي تخصص يختارون من القاموس أو المعجم ما يمكن أن يكون اصطلاحا فتنشأ بذلك علاقة بين المعنى الاصطلاحي والمعنى اللغوي وهو الأمر الذي سأعتمده في هذه الدراسة حول المصطلحات النحوية وتوجيهها من الناحية الوظيفية، ذلك أن تطور الدرس النحوي بكل أشكاله ومستوياته يمكن أن نتتبعه من خلال دراسة مصطلحاته، على اعتبار أن هذه الأخيرة تعبر عن مفاهيمه وتعكس مناهجه وتطور أفكار أصحابه، ومتى كانت مصطلحاته واضحة ومفهومة كان النحو كذلك، فإذا ابتعدت عن الدقة والشمول قصرت القاعدة النحوية عن تأدية الغرض من وضعها لدى المتعلمين خاصة، بل إن بعض أسباب استشكال مسائله والانصراف عنه تعود إلى هذه الأدوات التي يؤدى من خلالها مما دعا عبد القاهر الجرجاني يرد في كتابه دلائل الإعجاز على من زهدوا في النحو لأنهم يجدون فيه تعقيدا وتكلفا فيقول: « أما النحو فظننته ضربا من التكلف، وبابا من التعسف، وشيئا لا يستند إلى أصل، ولا يعتمد فيه على عقل، وأن ما زاد منه على معرفة الرفع والنصب، وما يتصل بذلك مما تجده في المبادئ. فهو فضل لا يجدي نفعا، ولا تحصل منه على فائدة» [3]، وهكذا كثيرا ما يتعرض الدرس النحوي إلى انتقادات سببها غرابة مسائله التي تتجلى من خلال مصطلحات تنحو إلى الغرابة وليس بالضرورة أن تكون شكلية، وهو ما فسّره عبد القاهر الجرجاني أيضا من خلال رده على من ابتعدوا عن النحو وزهدوا فيه، بقوله: « فإن قالوا: إنّا لم نأب صحة هذا العلم، و لم ننكر مكان الحاجة إليه في معرفة كتاب الله تعالى، وإنما أنكرنا أشياء كثرتموه بها،

وفضول قول تكلفتموها، ومسائل عويصة تجشمتم الفكر فيها، ثم لم تحصلوا على شيء أكثر من أن تغربوا على السامعين وتعايوا بها الحاضرين » [4].

ولعل ما خدم المصطلحات فعلا –وذلك على نحو تطبيقي – في العصر الحديث هو استقلالها بعلم خاص بها، ونقصد به أحد فروع اللسانيات التطبيقية، إذ هو يدرس المصطلحات منذ نشأتها ويتتبع مراحل تطورها، كما يعنى ببيان وسائل نموها وتطورها كما يبحث في سبل توحيدها وذلك في جميع التخصصات والفروع العلمية؛ اللغوية منها وغير اللغوية ؛ وهذا العلم هو علم المصطلح [5]، وإذا كانت مفردات اللغة عموما تحمل دلالات معينة على نحو تستعين فيه بالسياق وما يضفيه من إيضاح لما غمض فيها، فإن المصطلحات وضعت دوالا على مفاهيم دقيقة ينبغي أن تلّم بها وتدل عليها بدقة دون الاعتماد على السياق ولذلك كانت دراستها تستوجب تحديدها وإدراكها في ذاتها مما انعكس على شروط وضعها [6] ومن هنا تأتي خصوصية البحث في المصطلح وجدوى الإلمام به للولوج إلى ما استعصى على الفهم من العلوم على اختلاف طبيعة كل منها.

– موضوع هذه الدراسة – هو مفتاح هذا، والحديث عن المصطلح النحوي لفهم النحو في حد ذاته وهو في نفس الوقت المدخل لإدراك تعقيداته ومشاكل تعلمه وتعليمه، ولذلك فهو يحتاج إلى أكثر من زاوية لدراسته، رغم ما ألف فيه بصفة مباشرة وذلك بجعله عنوانا لها، أو غير مباشرة أي في الكتب النحوية التي لم تقصد البحث فيه وهي في الوقت نفسه تعتبر مصادر له، وإذا كان الأمر كذلك فإن أول ما يجب أن نقف عليه في هذا الصدد هو المنهج الذي اتخذه النحاة القدماء والمحدثون في دراساتهم النحوية، والذي كانت له صلة قوية بنشوء المصطلحات النحوية وفهمها والتعامل بها، لأن النحاة إنما وضعوا هذه المصطلحات لتكون حاملة لما فسّروا به الظواهر اللغوية نحويا شأنهم في ذلك شأن أصحاب الحساب وعلماء العروض، فرغم اختلاف هذه العلوم فهي تشترك في كونها لغة خاصة بالنسبة إلى لغة المجتمع إذ هي تحمل في ألفاظها مفاهيم خاصة

بكل علم تواضع عليها أهل هذا العلم وجعلوها علامات ليتعاملوا بها مع غيرهم من أبناء اللغة من غير المتخصصين، يقول الجاحظ في هذا الصدد مركزا على دور المصطلحات في تعليم هذا العلم والتعريف به — خصوصا علم النحو-: « وكما سمّى النحويون فذكروا الحال والظرف وما أشبه ذلك، لأنهم لو لم يضعوا هذه العلامات لم يستطيعوا تعريف القرويين وأبناء البلديين علم العروض والنحو، وكذلك أصحاب الحساب قد اجتلبوا أسماء وجعلوها علامات للتفاهم » [7].

ومن المعلوم أن المصطلح النحوي في هذا العلم قد نشأ عبر فترات زمنية متلاحقة، ونحن هنا لسنا بصدد سرد التفاصيل التاريخية فذلك مما ألفت فيه كتب كثيرة متخصصة، ولذلك لن نقف إلا على ما له علاقة بالمنهج وما ارتبط به من مشاكل تتعلق بالجانب التطبيقي والتي ترسبت عبر الزمن لتكوّن في الأخير ما يمكن تسميته" أزمة النحو العربي" وهي ترتبط أشد الارتباط بمسار تعليمه وتعلمه بالدرجة الأولى.

ولكي تكون هذه الدراسة حاملة لشيء يمكن تسميته بالجديد في هذا الإطار ينبغي أن نبدأها من تحديد مصطلح "النحو" وموضوعه لدى القدماء لأن ذلك مما انعكس بصورة واضحة على تحديد مسار الدرس النحوي، ولذلك تعددت تعاريفه لدى القدماء فكان منها الموسع الجامع والمضيق القاصر، وذلك على النحو التالي:

ــ عرّفه أبو علي الفارسي بقوله: « النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، وهو ينقسم قسمين: أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلم والآخر تغيير يلحق ذوات الكلم وأنفسها » [8].

ــ ويقول الشريف الجرجاني: « النحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما.....وهو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده » [9].

ـــ ويقول ابن جني في باب القول على النحو: « هو انتحاء سَمْت كلامِ العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطقَ بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُد به إليها » [10].

من خلال هذه التعريفات للنحو نلمح الأثر الذي يخلفه كل تعريف على مسار الدرس النحوي عند من تصدوا للبحث فيه من علماء شكلوا في النهاية تراثا نحويا تتجلى من خلاله كثير من المناهج والاعتبارات العلمية على مرِّ الزمن، وهو ما سنعتمد عليه في هذه الدراسة لتأصيل كثير من المصطلحات التي تأرجحت بين الشكل والوظيفة وبيان أثر ذلك في فهم الدرس النحوي من خلال مسائله.

وأول ما نعرض إليه في هذا السياق هو المصطلح النحوي في كتاب سيبويه، والذي يعد حديثا عن النحو الفعلي أو الحقيقي الذي بين أيدينا اليوم، إذ قفزت بعض المصطلحات قفزات واسعة على يده حين توسع في إطلاقها أو استبدلها بما هو أدق، فالحركات مثلا كانت محددة عند الخليل، يختص بعضها بالأفعال والبعض الآخر بالأسماء، وهذه بصدور الكلم، وتلك بأعجازها أو أوساطها، فعمد سيبويه إلى (الرفع والنصب والجر والجزم) فجعلها علامات للإعراب مختصة بأواخر الكلمات من أفعال غير متمكنة أو أسماء متمكنة [11].

وهكذا نستدل على ما لحق المصطلح من تغيير من حين لآخر، وذلك أن سيبويه نفسه قد استعمل بعض المصطلحات التي أدرك قرب نهايتها فعبّر عنها بمصطلح آخر، فقد كان يسمي مثلا الصلة حشوا ولكنه شعر بعدم قدرته على الاستمرار[12] فعبّر عنه بقوله: «فكما أن "الذي" لا يكون إلا معرفة لا يكون "ما" و"من" إذا كان الذي بعدهما حشوا، وهو الصلة، إلا معرفة... وتقول: "

هذا من أعرف منطلقا " تجعل" أعرف" صلة » [13]، كما أن من المصطلحات ما اندثر عند ولادته مثل مصطلحي " الحين والموضع " (الحين والدهر وقد كان يعني هما ظرف الزمان والموضع الذي كان يعني به اسم المكان) [14]، فقد استخدم سيبويه المصطلحين للدلالة على العنصر النحوي ذاته وهذا مما يمكن أن نستشف منه أن المصطلح النحوي لم يكن مستقرا بعد ولذلك خضع للتغيير وتقبله فكانت مسيرة المصطلح النحوي عبر الزمن مسيرة منهج وفكر علماء أسسوا ما يعرف بعلم النحو، وذلك طبعا مبني على قواعد وأصول يحتكم إليها هؤلاء.

وسنتعرض في ضوء ذلك بالدراسة والتحليل لمصطلحات حظيت بتحديدات مختلفة انطلاقا من المنهج الذي سُلِّط على الظواهر اللغوية المتعلقة بها، فكان منها ما اتسم بالسمة الشكلية ويظهر ذلك في بعض المصطلحات التي اعتمد على الأثر الإعرابي في وصفها (على أنها رافعة أو ناصبة أو جازمة)، ومنها ما وضعه النحاة في سياقه الوظيفي أي باعتبار ما يؤديه من معان نحوية داخل التركيب، وإن كان القدماء لم يجافوا الجانب المعنوي في كل دراساتهم فهم وإن أطلقوا التسمية الشكلية فإنهم في المقابل يقدمون التحديد المعنوي والوظيفي لها كما سنرى ذلك من خلال هذه الدراسة التي تنحو إلى إعادة قراءة المصطلحات النحوية من منظور وظيفي.

1) المسند والمسند إليه:

أول مصطلح سنقف عنده في هذا الصدد هو ركنا الإسناد وما كان لهذين العنصرين من اصطلاح عند النحاة القدماء، باعتبارهما نواة الكلام وأساس التراكيب المفيدة إذ تعددت التسميات التي أطلقت على هذين الركنين بحسب المنطلق الذي أعتمد في تحديده مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات التركيبية لهما وبدل أن يكون ذلك ميزة في الدلالة المصطلحية أصبح مدعاة للخلط، وهذا ما لخصه أحد الباحثين المحدثين منتقدا اختلاف المنطلقات لدى النحاة في تحديد ركني الجملة إذ يقول: « ويرجع سبب تعدد تسميات العناصر المتصلة بالمسند إليه

والمسند إلى اختلاف المنطلقات المعتمدة في هذه التسميات وتباينها، فمنها ما يغلب عليه جانب الرتبة كالمبتدأ، ومنها ما يغلب عليه جانب المعنى كالفاعل والفعل، ومنها ما يغلب عليه دور العنصر في عملية التبليغ كالخبر، ومنها ما يقوم على الانتماء إلى قسم من أقسام الكلم كالفعل واسم الناسخ ومنها ما يوهم بأنه قائم على المعنى كنائب الفاعل»[15].

ووفق ما لاحظ محمد الشاوش فإن النحاة لم يلتزموا من هذه المنطلقات إلا طرفا واحدا كما أُهم جمعوا بين أزواج من الوظائف لا ترجع بنا إلى منطلق موحد والحال أنه يجب أن ننطلق في تحديد هذه الوظائف من منطلق واحد وأن نلتزم طرفي ذلك المنطلق وذلك على النحو التالي:

- اعتماد الإسناد يقتضي التزام المسند إليه والمسند.

- واعتماد دور العنصر في عملية الإبلاغ يعين التزام المخبر عنه والخبر.

- واعتماد الرتبة يفرض التزام المبتدأ أو المقدم والمؤخر.

- واعتماد المعنى يعين التزام الفاعل والمفعول...

- واعتماد أقسام الكلم يحتم التزام الفعل، الاسم، الصفة.

- واعتماد نوع العنصر من حيث البساطة والتركيب يقتضي التزام: اللفظ الواحد والتركيب الجزئي وشبه الجملة.

وفي اختيار أحد هذه المنطلقات للالتزام به في تحليل الجملة العربية هناك منطلق الإسناد الذي يعد الشرط الأساسي في تركيب الجملة العربية، فيكون بذلك ما تألفت منه الجملة تحلل انطلاقا منه وهو أمر موضوعي، كما أنه ليس أمرا جديدا على الدرس النحوي أو مبتدعا، ذلك أننا نجد نحاتنا يركزون عليه في تعريفاهم لعناصر الإسناد التي خصصت بتسميات الفاعل والمبتدأ...إلخ، مما يدل

على أن هذه المصطلحات تعود في النهاية إلى ركنين أساسيين هما المسند والمسند إليه، وتحليل الجملة انطلاقا منها فضلا عن كونه يخلص الدرس النحوي من كثرة المصطلحات وعدم دقتها في بعض الأحيان فهو يفيد في فهم الوظيفة الأساسية لهذين العنصرين في الجملة والتي تعد العلاقة المحورية في الكلام.

أـ الفعل والفاعل:

يعرف الفاعل في أغلب كتب النحو بأنه اسم أو ما في تأويله أسند إليه فعل أو ما في تأويله مقدم أصلي المحل والصيغة [(16)]، وهذا تعريف اصطلاحي يركز على العلاقة التي تقوم بينه وبين ما أسند إليه، لكن ما يفهم من صيغة (فاعل) هو من قام بالفعل وهذا أبسط وأول معنى لهذه الصيغة في اللغة العربية، فكلمة (قائم) معناها من قام بهذا الحدث، ومعنى (ناجح) من نجح وهكذا...

وهو أمر تنبه له النحاة قديما فتحدثوا عن الفاعل المجازي والحقيقي، والفاعل النحوي والمعنوي، فليس كل فاعل نحوي هو فاعل معنوي، ومن الأمثلة التي لا يتحقق فيها معنى الفاعل قولنا:

- " مات الرجل" فالفاعل الحقيقي هنا هو الله وأصل هذا التركيب:" أمات الله الرجل" لأن الرجل لم يقم بفعل الموت، وإنما أُحدثت عليه معنويا وأسندت إليه وظيفيا.

- "سقطت الأوراق" وتقدير الفاعل الحقيقي هنا مثلا:"أسقطت الرياح الأوراق".

- "ما جاء علي" هذه الجملة منفية والمعنى عدم قيام علي بفعل المجيء فكيف يكون فاعلا لما لم يفعل ؟

- " هل جاء علي" هنا استفهام عما إذا كان علي قد قام بفعل المجيء أم لا، والنسبة الإسنادية لم تتحقق، ولذلك القول بأن "علي" فاعل لا يستقيم ودلالة الاستفهام المستفادة من "هل".

ب- المبتدأ والخبر:

المبتدأ اسم أو بمترلته مجرد عن العوامل اللفظية أو بمترلته مخبر عنه، أو وصف رافع لمكتفى به[17]. ويعرف أيضا بأنه الاسم المجرد عن العوامل اللفظية للإسناد وخرج بـــ(المجرد) نحو "زيد" في "كان زيد عالما "، فإنه لم يتجرد عن العوامل اللفظية، ونحو ذلك في العدد واحد اثنان ثلاثة، فإنها تجردت لكن لا إسناد فيها، ودخل تحت قولنا: "للإسناد" ما إذا كان المبتدأ مسندا إليه ما بعده، نحو:" زيد قائم"، وما إذا كان المبتدأ مسندا إلى ما بعده نحو: "أقائم الزيدان "[18].

والخبر وفق هذا المنظور هو لفظ مجرد عن العوامل اللفظية مسند إلى ما تقدمه لفظا نحو:"زيد قائم "، أو تقديرا نحو: "أقائم زيد "[19]. وبعبارة وظيفية أدق الخبر هو المسند الذي تتم به مع المبتدأ فائدة[20]، والقيد ههنا ليس التجريد بل الإسناد، لأنه إذا اعتبرنا أن القيد هو التجريد فهذا لا يميز بين المبتدأ والخبر، ولكن كون المبتدأ مسندا إليه والخبر مسندا.

ونبدأ بتسمية المبتدأ التي توحي للوهلة الأولى بدلالتها على رتبة هذا الأخير، وهو الأمر الذي استدركه النحاة لأن فكرة الرتبة بالمعنى اللفظي ليست مدار دلالة الابتداء الذي قصدوه كما أن ذلك سيتعارض مع تقديم الخبر وتأخير المبتدأ، فقد جاء في كلام عبد القاهر الجرجاني: « وهاهنا نكتة يجب القطع معها بوجوب هذا الفرق أبدا وهي أن المبتدأ لم يكن مبتدأ لأنه منطوق به أولا، ولا كان الخبر خبرا لأنه مذكور بعد المبتدأ بل كان المبتدأ مبتدأ لأنه مسند إليه ومثبت له المعنى والخبر خبرا لأنه مسند ومثبت به المعنى تفسير ذلك أنك إذا قلت: "زيد منطلق" فقد أثبت الانطلاق لزيد وأسندته إليه، فزيد مثبت له ومنطلق

مثبت به، وأما تقدم المبتدأ على الخبر لفظا فحكم واجب من هذه الجهة، أي من جهة أن كان المبتدأ هو الذي يثبت له المعنى ويسند إليه والخبر هو الذي يثبت به المعنى ويسند، ولو كان المبتدأ مبتدأ لأنه في اللفظ مقدم مبدوء به لكان ينبغي أن يخرج عن كونه مبتدأ بأن يقال:" منطلق زيد" ولوجب أن يكون قولهم إن الخبر مقدم في اللفظ والنية به التأخير محالا. وإذا كان هذا كذلك ثم جئت بمعرفتين فجعلتهما مبتدأ وخبرا فقد وجب وجوبا أن تكون مثبتا بالثاني معنى للأول، فإذا قلت:" زيد أخوك" كنت قد أثبت بـــ(أخوك) معنى لـــ(زيد) وإذا قدمت وأخرت فقلت:" أخوك زيد " وجب أن تكون مثبتا بزيد معنى لـــ (أخوك) وإلا كان تسميتك له الآن مبتدأ وإذ ذاك خبرا تغييرا للاسم عليه من غير معنى، ولأدى إلى أن لا يكون لقولهم " المبتدأ والخبر" فائدة غير أن يتقدم اسم في اللفظ على اسم من غير أن ينفرد كل واحد منهما بحكم لا يكون لصاحبه، وذلك مما لا يشك في سقوطه، ومما يدل دلالة واضحة على اختلاف المعنى إذا جئت بمعرفتين ثم جعلت هذا مبتدأ وذاك خبرا تارة وتارة بالعكس»[21].

ج- اسم الناسخ وخبره:

لا ينكر أحد من النحاة حقيقة أن كلا من اسم (كان) و(إنّ) مسند إليه وأن خبريهما مسندان في هذا النوع من الجمل، فقد جاء في التعريفات: « وخبر إن وأخواتها هو المسند بعد دخول إن وأخواتها...وخبر كان وأخواتها هو المسند بعد دخول كان وأخواتها » [22]. إلا أن نسبة طرفي الإسناد لأحد النواسخ الذي دخل عليها بالقول "اسمها وخبرها" أمر يوحي بانتقال مرتكز المعنى أو نواة الجملة إليها، وهذا غير صحيح باعتبار بقاء علاقة الإسناد فيهما رغم دخول هذه العناصر اللغوية، كما أن كان وأخواتها تحديدا لم تصل إلى مرتبة الفعل وأهميته الوظيفية إذ يكون مسندا لصلاحيته لذلك، أما النواسخ فهي مجرد أدوات كما جاء في كل كتب النحو وهي تفيد معان بعينها أسلوبية كانت كالتوكيد في النسبة الإسنادية بـــ(إنّ)، أو زمنية كالمضي في نسبة المسند إلى المسند إليه بـــ(كان)، أما طرفا الإسناد فينبغي الاصطلاح عليهما بما يوافق دورهما في الجملة قبل وبعد دخول هذه الأدوات، وذلك بالقول:" المسند إليه (بدل اسم كان أو إن أو أحد أخواتهما) والمسند (بدل خبر أحد هذه الأدوات) ". وليس بصحيح أيضًا ما قد يدّعيه من يحاول أن يجسّد دلالة الناسخ في عمله وأنّ كان إنّما نصبت الخبر لأنها جاءت لتدل على المضي فيه دون الاسم، أو أن (إنّ) إنما نصبت الاسم لأنها تفيد التوكيد فيه دون الخبر! وهو تخريج غريب لا يساعد عليه الفهم الوظيفي للنواسخ ودورها في الجملة العربية.

د- المبني للمجهول ونائب الفاعل:

في إطار الثنائيات التي أطلقت على ركني الإسناد باختلافها في كلٍّ من الرتبة والصيغة والمعنى نجد أن النحاة في إعرابهم لفعل الفاعل على أنه ماض أو مضارع أو أمر دون ذكر الجانب الآخر للصيغة وهو كونه مبنيا للمعلوم، في حين نجد العبارة كاملة في صيغة المبني للمجهول، وهو الأمر الذي يستشف منه عدة قضايا ينبغي أن نناقش بها هذا الاصطلاح على اعتبار أن كلمة "مبني" تعني إسناده وهو

مصطلح أطلقه سيبويه حين عبّر عن العلاقة بين طرفي الإسناد بقوله:« فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه. وهو قولك:" عبد الله أخوك"، و"هذا أخوك" »[23].

ولكي نقف على المعنى الدقيق لهذا المصطلح وعلاقته بهذا النوع من التراكيب في اللغة العربية سنتعرض لمصطلح المجهول أولا، وهذا المجهول كما يفهم من عبارة المبني للمجهول هو الفاعل، وحذف الفاعل كما يجمع النحاة ليس دائما لكونه مجهولا ولا لكونه غالبا ما يكون مجهولا، فأول ما تشير إليه الكتب النحوية أن الفاعل يحذف ويقام المفعول مقامه لأسباب[24]:

ـ إما للعلم به، فلا حاجةَ إلى ذكره، لأنه معروفٌ نحو: (وخُلِقَ الإنْسَانُ ضَعِيفًا) [النساء:28]

ـ وإما للجهل به، فلا يمكنك تعيينُه، نحو "سُرِقَ البيتُ"، إذا لم تعرفِ السارق.

ـ وإما للرغبة في إخفائه للإبهام، نحو:" رُكبَ الحصانُ"، إذا عرفت الراكب غير أنك لم تُرد إظهاره.

ـ وإما للخوف عليه، نحو: "ضُرب فلانٌ" إذا عرفتَ الضاربَ غير أنك خفت عليه، فلم تذكره.

ـ وإما للخوف منه، نحو: "سُرق الحصان" إذا عرفتَ السارق فلم تذكره، خوفاً منه، لأنه شري مثلاً.

ـ وإما لشرفه، نحو: "عُمل عَملٌ منكرٌ"، إذا عرفتَ العامل فلم تذكرهُ، حفظاً لشرفه.

ـ وإما لأنه لا يتعلقُ بذكره فائدةٌ، نحو ": (وَإِذَا حُيِّيتُمْ بتَحِيَّةٍ) [النساء86]، فذكر الذي يُحَيِّى لا فائدةَ منه، وإنما الغرضُ وجوبُ ردِّ التحية لكل من يُحيِّي.

ولذلك فتسمية المبني للمجهول هي من باب إطلاق الجزء على الكل، لأن الجهل بالفاعل هي أحد حالات هذا البناء فقط، وإن قصد بالبناء الإسناد كما مرّ فإن هذا الفعل لم يبنى للفاعل بل بني لغير فاعله الذي حذف لأحد الأسباب التي سبق ذكرها، فيبنى إما للمفعول به وهو أحد الأشياء التي تنوب عن الفاعل عند حذفه، أو يبنى للاسم المجرور أو للمصدر بشروط (أن يكون متصرفا ومختصا) أو للظرف المتصرف المختص، ولذلك فالأوضح والأصح أن يقال المبني للمفعول، وذلك للأسباب الآتية:

ـ أن المفعول به هو أولى الأشياء في النيابة.

ـ أن كلمة مفعول فيها إطلاق فقد تعني المفعول به، أو المفعول المطلق أو الظرف وهو المفعول فيه، أما عن الاسم المجرور فهو ينوب دون حرفه فكأنه مفعول به وحرف الجر زائد.

ـ أن مصطلح "المبني للمفعول" جاء ذكره في كتب النحو وهذا إنما يدل على عدم التقيد التام بمصطلح المبني للمجهول، فقد تعرّض الزمخشري لهذا المصطلح في سياق حديثه عن حذف المفعول، فقال في مفصله: « وحذف المفعول به كثير، وهو في ذلك على نوعين:

أحدهما: أن يحذف لفظا ويراد معنى وتقديرا.

والثاني: أن يجعل بعد الحذف نسيا منسيا كأن فعله من جنس الأفعال غير المتعدية كما ينسى الفاعل عند بناء الفعل للمفعول به » [25]. فقد « شبهه بالفعل إذا بني للمفعول من حيث لم يكن الغرض الإخبار عن الفعال، وإنما كان الغرض بيان من وقع به الفعل، فصار الفاعل نسيا منسيا، واشتغل الفعل به، وارتفع، وتم الكلام به من غير تشوفٍ إلى سواه »[26].

ونائبُ الفاعل بالضرورة لا يعبر عن وظيفته، إذا كان الفاعل في حد ذاته لا يعبر عنها فهو المسند إليه كما مر معنا، كما أنه في حالة اعتبار الفاعل هو من قام بالفعل حقيقة كما في قولنا: " كلم محمد عليا" إذ محمد هو من قام بفعل الكلام فلا يصح أن نقول في نحو:" كُلم عليٌّ "إن "علي" هو نائب عن الفاعل لأن المفعول لا ينوب عن الفاعل في قيامه بالفعل. وعلى هذا فمصطلح المسند إليه أولى لاتسامه بالدقة ولتعبيره عن الوظيفة التي يقوم بها هذا العنصر، وهو ما جاء في بعض كتب النحو، كون نائب الفاعل هو المُسند إليه بعد الفعل المجهول أو شِبْهِهِ، نحو " يُكرّمُ المجتهدُ، والمحمودُ خُلقُهُ ممدوحٌ ". (فالمجتهد أُسند إلى الفعل المجهول، وهو "يكرم". وخلقه أُسند إلى شبه الفعل المجهول وهو "المحمود" فكلاهما نائب فاعل لما أُسند إليه) [27].

2) الفضلة:

الفضلة هي اسم يذكر لتتميم معنى الجملة، وليس أحد ركنيها – أي ليس مسندا ولا مسندا إليه – كالناس من قولك: " أرشد الأنبياء الناس "[28]...وسميت فضلة لأنها « عند أهل العربيّة ما يقابل العمدة، كالحال والمفعول ونحوهما مما ليس بجملة مستقلّة ولا ركن كلام »[29] ولأنها زائدة على المسند والمسند إليه، فالفضل في اللغة معناه الزيادة، ويبدو أنّ هذه التسمية قد أوحت إلى بعضهم أنّه يجوز الاستغناء عن هذه الفضلات مع بقاء الكلام مستقيمًا، وهذا وإن كان صحيحًا في بعض التراكيب، فإنّ بعض التراكيب الأخرى تكون الفضلات فيها هي مرتكز الدلالة، بل ولا تتمّ الفائدة إلاّ بها، فلو رُحتَ تستغني عنها أحلت المعنى وصرفته إلى غير جهته، وذلك كأن تحذف الحال من قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لاَعِبِينَ﴾ [الدخان: 38] فيستحيل المعنى إلى نفي خلق الله سبحانه للسماء والأرض وما بينهما، وهو غير المقصود في الآية، إذ المقصود نفي اللّعب في خلق ذلك، وكذلك الشأن في قوله تعالى:

(بل أنتم قوم تجهلون) [النمل: 55]

(بل أنتم قوم عادون) [الشعراء: 166]

(فلا تموتن إلاوأنتم مسلمون) [البقرة: 132]

(وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق) [الأحقاف: 3]

(وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق) [الحجر: 85]

(وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما لاعبين) [الأنبياء: 16]

(وما خلقنا السماء والأرض وما بينهما باطلا) [ص: 27]

ففي هذه الأمثلة لا يمكن الاستغناء عن الفضلة، وذلك لاستحالة المعنى إلى غير جهته كما في (وما خلقنا السماء والأرض وما بينهما...) أو لعدم الفائدة كما في (بل أنتم قوم)، ومن ثم يظهر لنا جليا عدم دقة مصطلح (الفضلات)، وأن الاصطلاح الذي يفي بالغرض هو مصطلح المخصصات الذي يقابل العموم في الحكم بين المسند والمسند إليهن أو المصطلح البلاغي المقيدات التي تقابل الإطلاق المفهوم من العلاقة الإسنادية.

3) إنما:

والتحليل النحوي لهذه الأداة عند معظم النحاة أنها" كافة ومكفوفة "، ويقصدون بذلك أن (ما) هي الكافة إذ تمنع (إن) من العمل، كما أن (إن) هي المكفوفة _ لأنه من المفروض أن تكون ناصبة لما بعدها _ وهذا الأمر على وضوحه في أذهان النحاة لا يعكس المعنى الذي جيء بهذه الأداة لأجله، وهو أمر تحدث عنه البلاغيون والمفسّرون في كتبهم وهو القصر، إذ تقصر (إنما) الصفة على الموصوف أو المسند على المسند إليه وهو أحد أشكال التوكيد في اللغة العربية.

وهذا الإعراب _ الذي صار بمثابة الاصطلاح _ مع ابتعاده على المعنى لا يعكس الشروط التركيبية لهذه الأداة فهي غير مختصة بالأسماء، إذا كانت إن تدخل على الأسماء فتتطلب نصبها وهو أمر متاح نظرا لعدم دخولها على الأسماء، فإن (إنما) تدخل على الأفعال فهل كانت (إنّ) ستنصب الفعل فكفتها (ما)؟ كما أن (إنّ) كما هو معروف ما كانت لتدخل على الأفعال أبدا. وهو موضع اختصت به (إنما) كما جاء في النصوص الفصيحة، من ذلك الأمثلة التالية في القرآن الكريم:

- (إنما يأمركم بالسوء والفحشاء) [البقرة: 169]

- (إنما حرم عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل به لغير الله) [البقرة: 173]

- (إن الذين تولوا منكم يوم التقى الجمعان إنما استزلهم الشيطان ببعض ما كسبوا) [آل عمران: 155]

- (إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلما إنما يأكلون في بطونهم نارا) [النساء: 10]

4) كان وأخواتها (الأفعال الناقصة):

تعرب هذه العناصر اللغوية على أنها أفعال ناقصة مع ربطها بصيغها (ماض أو مضارع) ماعدا "ليس" التي تعد جامدة، وفي إعرابها هذا نظر لأن تحديدها على هذا النحو يتنافى مع ما تؤديه من وظيفة في الاستعمال التي تُعد أقرب إلى الأدوات منها إلى الأفعال، فهي تدخل معنى الزمن على الجملة ككل، ولذلك تعتبر أحد القرائن اللفظية التي تدل على زمن الجملة العربية.

وإذا تأملنا إعرابها الذي يعد تعريفا اصطلاحيا لها لوجدنا أنه يتعارض مع المعنى العام في بعض الجمل خصوصا إذا تعلق الأمر بالاستعمال القرآني لها، وذلك في نحو قوله تعالى:

- (وكان الله عليما حكيما) [النساء: 17]

- (وكان الله على كل شيء مقيتا) [النساء: 85]

- (وكان الله غفورا رحيما) [النساء: 96]

فإعطاؤها نفس الإعراب مع "كان" التي في مثل قولنا:" كان الجو باردا "، وذلك بإنها " فعل ماض ناقص " لا يُعد بيانا للمعنى في هذه الجملة والآيات السابقة، وهو أمر يتنافى مع حقيقة الإعراب وكونه يعني بيان المعنى للعناصر اللغوية. وعلى هذا ينبغي تحديد كان وأخواها وظيفيا ليتأتى فهمها ومن ثم توظيفها معنويا وبدقة في الاستعمال، فتعرب على أنها "أدوات " لكونها تؤدي وظيفة في غيرها، وأن هذه الوظيفة تختلف من استعمال إلى آخر، وهو أمر معروف في الأدوات التي تتميز بتعدد معانيها الوظيفية.

5) إن وأخواتها (الحروف المشبهة بالفعل) :

هذه زمرة أخرى من الأدوات اشتركت من الناحية التركيبية فلا تدخل على الأفعال أبدا، كما أنها تعمل النصب في اسمها والرفع في خبرها عكس كان وأخواها، وهذه ملاحظة دقيقة من النحاة، إلا أن مصطلحاها لا تفسر بدقة المعنى الذي دلت عليه في الجملة فهذا المعنى لم ينكره النحاة بل جاء عند الحديث عنه في أبوابها بدقة، وعليه يجب أن يذكر في إعرابها حتى يكون الإعراب تفسيرا للمعنى، وقد سميت هذه المجموعة من الأدوات بالحروف المشبهة بالفعل فعندما نقول "إن" حرف مشبه بالفعل يفترض أن نعرف أي فعل بالتحديد فضلا عن الشبه في عمل النصب. ولعل ما يساعد في اختيار العبارة الملائمة لهذه الأدوات تعدد تسمياها (من خلال الإعراب) فقد أعربوها حرف نصب مع زيادة المعنى المقابل لكل منها وذلك على النحو التالي:

- إن: أداة نصب وتوكيد.

- لعل: أداة نصب وترج.

- ليت: أداة نصب وتمن.

- لكن: أداة نصب واستدراك.

- كأن: أداة نصب وتشبيه.

6) حروف الجر:

أطلقت تسميات ثلاث على هذه الحرف، وهي حروف الخفض أو حروف الجر أو حروف الإضافة، رغم أن ما اشتهرت به هو حروف الجر، وقد استعمل سيبويه هذه المصطلحات بصورة متداولة إذ نجده يستعمل في النص الواحد حروف الجر ويعقب بقوله " حروف الإضافة " أو العكس مما يفهم منه عدم إيثاره لمصطلح دون آخر، يقول مثلا في أحد فصول كتابه: « وإنما فصل هذا أنها أفعال توصل بحروف الإضافة، فتقول:" اخترت فلاناً من الرجال"، و"سميته بفلان"، كما تقول:" عرفته بهذه العلامة وأوضحته بها"، و"أستغفر الله من ذلك"، فلما حذفوا حرف الجر عمل الفعل... فهذه الحروف كان أصلها في الاستعمال أن توصل بحرف الإضافة »[30].

ولكي يكون المفهوم الذي تحمله التسمية دقيقا ويفيد في فهم استعمال هذه الحروف ينبغي أن يعتمد فيها (أي التسمية) على الوظيفة التركيبية التي تؤديها في الجملة، إذ هي حروف لها دلالة في غيرها تتمثل في الإضافة وهي وظيفة سياقية تركيبية لا يمكن أن تؤدى في اللغة العربية إلا بواسطة هذه الحروف حاملة في نفس الوقت دلالة خاصة بكل استعمال وهو ما يمثل تعدد المعاني الوظيفية لحروف الإضافة، ذلك أن معنى الإضافة المفهوم منها ليس كل ماتدل عليه وغن كان يعد المعنى العام الذي تقوم به في الجملة.

7) الحروف (حروف المعاني):

إن مصطلح الأداة استعمل لدى القدماء (وهو مصطلح كوفي) في مقابل ما يسميه البصريون بحروف المعاني [31] إذ لا فرق بينهما فكثيرًا ما يُعبّر بأحدهما مكان الآخر، سواء تعلّق الأمر بما انبنى من حرف واحد، أو بما انبنى من أكثر من ذلك، فهذا ابن جنّي مثلاً يذكر في هذا الصدد أنّ اللاّم في نحو: "المالُ لزيد"، ليست مبنيّة في الكلمة، وإنّما هي أداة عاملة فيها الجر، بمترلة (من)، و(في)، و(عن)[32]، فجعل اللاّم — رغم أنها مكونة من حرف واحد– أداةً. وجاء في لسان العرب أن الحرف هو: « الأَداة التي تسمى الرابطة لأَنها تربط الاسمَ بالاسم والفعلَ بالفعل، كـــ(عن) و(على) ونحوهما. قال الأَزهري: كلّ كلمة بُنِيَتْ أَداة عارية في الكلام لتَفرقة المعاني واسمُها حرفٌ، وإن كان بناؤها بحرف أَو فوق ذلك، مثل (حتى)، و(هل)، و(بَلْ)، و(لعلّ) » [33]. وسمّى أهل العربيّة أدوات المعاني حروفًا، لأنّ الحرف هو حدّ الشيء وطرفه، فلمّا كانت هذه الأدوات تأتي في أوائل الكلام وأواخره في غالب الأمر، صارت كالحروف والحدود له [34]، ويستعمل مصطلح الأداة عند المحدثين ليشمل الحرف الذي جاء لمعنى وأكثر، ولذلك نجد أنه من الأليق وظيفيا اختيار مصطلح الأداة على مصطلح الحرف وذلك لسببين:

أولا– إن استخدام مصطلح الأداة بدلا من مصطلح الحرف يمكن من التفريق بين الحرف الذي جاء لمعنى في غيره وهو المقصود هنا، والحرف الذي يتكون منه الكلم كحرف الثاء في (ثم) وفي (إيثار)أي حرف المبنى ؛ وإن قيل إن النحاة قد تداركوا ذلك وقالوا حروف المعاني لأنها تدل على معنى في غيرها وهذا تمييز لها من الحروف، فيكفي أن نرد بأنّا نؤثر مصطلح الأدوات وظيفيا لأنه أكثر اختصارا من حروف المعاني التي تقابلها [35].

– إن الأداة تشمل الحروف والأسماء وغيرها مما يصح أن نقول عنه إنه يؤدي معنى في الجملة، وهذه وظيفة لا تقتصر على الحروف فقط بل قد تؤدى ببقية أقسام الكلم كما هو الأمر في أسلوب الاستفهام الذي يؤدى بحرفين وعدة أسماء

وكلها عناصر تؤدى معنى أسلوبيا واحدا هو الاستفهام، وكذلك الأمر بالنسبة لما يسمى بالأفعال الناقصة التي تؤدي وظيفة زمنية في الجملة.

8) اصطلاحات (الماضي، والمضارع، والأمر) :

ينقسم الفعل – كما هي عبارة النحاة – باعتبار دلالته الصرفية إلى ماض ومضارع وأمر، فالماضي ما دل على معنى في نفسه مقترن بالزمان الماضي كجاء واجتهد وتعلم، والمضارع ما دل على معنى في نفسه مقترن بزمان يحتمل الحال والاستقبال مثل: (يجيء ويجتهد ويتعلم)، والأمر ما دل على طلب وقوع الفعل من الفاعل المخاطب بغير لام مثل: (جيء واجتهد وتعلم) (36).

وهذه كما نلاحظ مصطلحات غير متناسقة، إذ الماضي — كمصطلح — له دلالة زمنية، والمضارع له دلالة المشابهة لصفة الفاعل في الحركات والسكنات، والأمر له دلالة حدثية. ولذلك ينبغي الإشارة إلى هذه المصطلحات الخاصة بالأفعال في اللغة العربية إشارات تبرز وظائفها وخدمتها للمعنى أولا وأخيرا، فلا نكتفي بالقول مثلا فعل مضارع ؛ لأن هذا التحديد يقوم على أساس المشابهة بين هذا النوع من الأفعال وبين قسم آخر من أقسام الكلم وذلك كونه يقبل علامات هذا الأخير كما جاء في تفسير النحاة لتسميته بالمضارع قولهم مثلا: « وهذا الفعل المضارع إنما أعرب لمضارعته الأسماء وهو مرفوع أبدا لوقوعه موقع الاسم حتى يدخل عليه ما ينصبه أو يجزمه » (37).

وهو بذلك لا ينبني على بيان وظيفة ولا يستند إلى معنى، لأن معنى المضارع هنا أنه ضارع صفة الفاعل في الحركات والسكنات، ثم إن هذه التسمية لا تتناسب في قليل ولا كثير مع المعنى الصرفي للفعل ولا مع وظيفته في الجملة أو الكلام. كما أنه في مطلق الأحوال لم يضارع الاسم في معناه ولا في وظيفته وهو الأمر الذي ينبغي أن نتقيد به في تسمية هذه العناصر اللغوية للمحافظة على فهمها وتوظيفها في الكلام.

أطلق عليه القدماء اسم "الفعل الماضي"، لأن هذه التسمية فيها إشارة إلى زمنه مجسدا في تسمية – وإن كان بسيطا –فحسب وهيهات أن يكون هذا المعنى في –المضارع. وكذلك الشأن بالنسبة لمصطلح الفاعل لأنه قد لا يفعل الفعل ومع ذلك يسمى فاعلا. والذي يقترح في شأن –النفي والاستفهام والمجاز مثلا هذه المصطلحات ما نادى به بعض القدماء وبعض المحدثين من تسمية الفعل من الناحية الوظيفية ماضيا كان أو مضارعا مسندا والفاعل مسندا إليه.

9) الجمل التي لا محل لها من الإعراب:

إن تسمية هذا النوع من الجمل بالتي لا محل لها من الإعراب على أساس أنها لا تؤول بمفرد كالجمل التي لها محل جعل هذا القسم من الجمل يفهم على أنه لا دور له في الكلام فكانت العبارة المعهودة في كثير من التعابير التي ترصد ما لا دور له بأنه لا محل له من الإعراب وهو أمر يتنافى والفهم الصحيح لها ذلك أنها تشكل الأصل في الجمل كما يقول ابن هشام[38]، ومما يمكن أن نؤكد به ذلك أن أغلب هذه الجمل لو حاولنا حذفها من الكلام لكان ناقصا أو خرج عن كونه كلاما، مثال ذلك جملة صلة الموصول التي لا محل لها من الإعراب، إذ لا نستطيع أن نقول: " جاء الذي" فقط بل يستدعي هذا التركيب ليكون جملة أن نأتي بصلة الموصول والتي تعد أساسية في هذا التركيب لأن الموصول لا يمكن أن يفيد دون صلته، وكذلك الأمر بالنسبة لجملة جواب القسم التي هي الأصل في تركيب القسم فلا يكون كلاما قولنا:" والله " أو " أقسم بالله" إذا لم نأت بعد بالجملة التي نقسم عليها والتي هي مدار الكلام وما جملة القسم إلا توكيد لها وإن كان أعلى درجات التوكيد.

بل إن هناك من الجمل التي لا محل لها من الإعراب ما لا يمكن أن نتصور الكلام بدونه، ولا يمكن أن ينشأ تواصل بين المتكلمين لو حاولنا عدم استعماله ونعني بذلك الجملة الابتدائية (فهل يعقل أن نتكلم دون استعمالها فأي جملة). ولذلك فالقول بالوظيفة التي !تستخدم أولا وفي بداية الكلام هي ابتدائية ؟

تؤديها أولى من ذكر الإعراب الذي قد يشكل خلطا انطلاقا من تحديده لمثل هذه المصطلحات، ومن ثم ينبغي أن نحددها على أساس وظائفها في الكلام فنقول: " وظيفة صلة الموصول، وظيفة جواب القسم...إلخ بالإضافة إلى وظائف الجمل التي لها محل: وظيفة الحال، وظيفة المسند...إلخ.

وإذا كان للمنهج دور في نشوء المصطلحات النحوية فهذا أمر يدفعنا إلى التفكير في منهج يقوم على المعنى والمبنى معا دون إهمال لأحدهما والتركيز على الآخر، مما يفيدنا في تعليمية النحو العربي الذي يشكل فيه المصطلح مركز الإشكالية في فهم مسائله وتتبع أبوابه لدى المتعلمين ممن ليسوا من أهل التخصص، إذ يعتمدون في فهم قضاياه على ما يستفاد من تعابير اصطلاحية نحوية، ولذلك هم بحاجة إلى مصطلحات تفي بغرض المعنى والمبنى لتبين القضايا اللغوية في حقيقة استعمالها.كما أن النحو ليس لأهل الاختصاص فقط وإنما هو العلم الذي به يلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطقَ بها وإن لم يكن منهم.

مصادر البحث ومراجعه:

- الأمير مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث. دمشق. ط2. 1965.

- التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ت: أحمد حسن بسج. دار الكتب العلمية.بيروت.لبنان.1998. ط1.

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز.ت: محمد عبد المنعم خفاجي. مكتبة القاهرة. ط1. 1969.

- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح. دار غريب، القاهرة.دون ط.

- الجاحظ، البيان والتبيين. دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان.

- أبو علي الفارسي، التكملة، ت: حسن شاذلي فرهود، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.1984.

- عوض حمد القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1983.

- سيبويه، الكتاب. ت: عبد السلام محمد هارون. دار الجيل.بيروت، لبنان. ط 1. 107/2.

- محمد الشاوش، ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية، الموقف الأدبي. العدد 136/135.

- ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك.ت: عبد المتعال الصعيدي. مكتبة الآداب.القاهرة. 1982.

- ـــــ، شرح قطر الندى وبل الصدى.ت: محمد محيي الدين عبد الحميد. دار الطلائع. القاهرة. 2009.

- ـــــ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. ت: محمّد محيي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية، صيدا، بيروت. 1995.

- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية. دار الجوزي. القاهرة، بيروت. ط 1. 2010.

- الزمخشري، المفصل في علم العربية. دار الجيل. بيروت، لبنان. ط 2. ص 53 ـــ 54.

- ابن يعيش، شرح المفصل. ت: إميل بديع يعقوب. منشورات محمد علي بيضون.دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان.2001.

- ابن جني، سرّ صناعة الإعراب. ت: حسن هنداوي. دار القلم. دمشق.ط2. 1993. 1 / 120.

- كتاب اللمع في العربية. ت: فائز فارس. دار الكتب الثقافية، الكويت.1972.

- الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. ت: محمد محيي الدين عبد الحميد. ط1982.

- مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو. دار الرائد العربي. بيروت، لبنان. ط3. 1986.

- ابن منظور، لسان العرب. دار صادر، بيروت. ط1.

الهوامش:

تصحيح بعض قواعد النسب في العربية

د.عبد الجبار توامي
كلية اللغة العربية جامعة الإمام
بالرياض المملكة العربية السعودية

من قواعد النسبة المشهورة عند النحاة القدامى والتي تدرّس بوصفها قواعد مسلّما بها (لا تقبل النقض أو حتى الجدل!): النسبة إلى (فعيلة)، والنسبة إلى الجمع، وقد كان لبعض اللغوين العرب القدامى والمحدثين ولمجمع اللغة العربية مراجعات دقيقة في وصف ظاهرتي النسب هاتين وتفسيرهما، ومن ثمّ التقعيد لهما، وكان ذلك بمثابة إعادة النظر فيما ذكره النحاة فيهما بدءا من سيبويه. ونعرض في هذا البحث مع التحليل جهود النحاة القدماء الذين كان من أشهر من تناول منهم مسألتي النسبة هاتين: يونس وسيبويه وابن قتيبة ومالك وابن الحاجب، ويصاحب ذلك التحليلَ المناقشةُ والنقدُ لما ذكروه فيهما من وصف وتفسير في إطار مطلبي القاعدة والاستعمال، عسى أن يكون دافعا لتصحيح النظرة أو تقويم الرأي لمن اقتنع بصحة تلك المراجعات.

والعجيب أن كثيرا من المشتغلين باللغة – بلهَ طلابَ اللغة العربية ومدرّسيها – يحسبون الآن أن ما تذكره كتب "النحو والصرف" المدرسية والجامعية في كل أرجاء العالم العربي من قواعد في مسألتي النسب المشار إليهما آنفا، لاجدال فيها، وأنها مثل قاعدة حذف تاء التأنيث في الاسم المؤنث بها عند النسبة إليه ! ولا

يعلمون أن المسألة فيها نظر بل وجدال بين النحاة واللغويين قديما وحديثا، وأنّ فيهما قرارات لمجمع اللغة العربية لا يقول معظم جهابذة الصرف فيه بما يقوله سيبويه ! وأن الصواب قد يكون خلاف ما استقرّ فيهما من قواعد مشهورة ! ومن هنا تأتي أهمية التعريف بهذا الموضوع ومراجعته وصفا وتفسيرا، وعرضه بمنهج نقدي تحليلي من خلال مستعمَل العربية قديما وحديثا. ونحن اليوم بحاجة ماسة إلى أن تطابق قواعد التركيب والصّرف التي تدرج في الكتب المدرسية والمقررات الجامعية الاستعمال اللغوي الفصيح في عصرنا هذا، وألاّ تكون الأولى مناقضة للثاني ! والحال أن كثيرا من القواعد يجب أن تراجع ويعاد فيها النظر في إطار مساعي البحث والتطوير التي ينبغي أن تتواصل، والتي تنشد خدمة لغتنا العربية الغالية بتقديمها دانية قطوفها للشداة والناشئة واليافعين من طلابها، بعيدا عن التعصب لقديم أو حديث من الأفكار النحوية، التي هي ليست في النهاية سوى محاولات لوصف القوانين والقواعد اللسانية التي تحكم هذه اللغة، وتفسيرها بعد ذلك في ظلّ الاستعمال اللغوي الفصيح دائم التطوّر، وهي قد تصيب أو تخطئ عند النظر إليها بالمنهج النقدي الصارم.

- أولا: النسبة إلى (فعيلة) :

يخطّئ بعض اللغويين المحدثين اليوم من يقول (البديهي)، وقد خطؤوا هذا الاستعمال لأنه منسوب إلى (البديهة) وهي على وزن (فعيلة)، والمنسوب إليها (فعَليٌّ) كما في ألفية بن مالك:

وفَعَليّ في فعيلة التزم وفُعَليّ في فُعَيْلَة حُتم [1]

وقد دأب كثير من الكتاب على استعمال صيغة (بدَهي) بدلا من (بدِيهي)، ظنّا منهم أنه هو الصواب وحسب ! [2] وترى بعضهم يتحذلق فيقيس على ذلك فيقول: "من الطَّبعي أن أقول ذلك " ويستهجن قول من يقول "طبيعي" ظنا منه أنه خطأ شائع يجب تفاديه ! ويلزم بعضهم الآخر الناس أن يقولوا مثلا: " القضايا

العقَدية" بحذف الياء نسبة إلى "العقيدة" بزعم أن عدم حذفها خطأ لا يغتفر ! بل وتجرّأ البعض بالقول "الشؤون الوظفية " بدل " الوظيفية " قياسا على (بدَهي) و(عقَدي) !

والحقيقة أن المسألة ليست بهذه البساطة، إذ لم يخطّئ اللغويون كلّهم هذا الاستعمال، فبعضهم قديماً صوّبه وصحّحه، وحديثاً فعل كثير منهم ذلك أيضاً، فحتى ابن مالك الذي عمّم في ألفيته حذف الياء في النسب إلى (فعيلة) كما مرّ آنفا، نراه يقول في سياق آخر مفصلا الأمر على نحو مغاير: " يقال في فُعيلة فُعَلي، وفي فَعيلة فَعَلي ما لم يضاعفن أو تعدم الشهرة.." [3]. فقيّد الحذف فيما قيّد بعدم الشهرة، وهذا التقييد بعدم الشهرة ستظهر أهميته الكبيرة في التقعيد للنسب لهاتين الصيغتين عند بعض الأولين الذين يبدو أنه قد أخذ عنهم هذا القيد الاستعمالي المهمّ جدّا.

فهذا ابن قتيبة الدينوري يفطن إلى الضابط الاستعمالي السليم للنسبة إلى (فعيلة) فيقول: " وإذا نسبت إلى اسم مصغّر كانت فيه الهاء أو لم تكن وكان مشهورا ألقيت الياء منه، تقول في (جهينة ومزينة): (جهني ومزني) وفي (قريش): (قرشي) وفي (هذيل): (هذلي) وفي (سليم): (سلمي)، هذا هو القياس إلا ما أشذوا، وكذلك إذا نسبت إلى (فعيل) أو (فعيلة) من أسماء القبائل والبلدان وكان مشهورا ألقيت منه الياء مثل:(ربيعة وبجيلة) تقول: (ربعي وبجلي)، و(حنيفة) (حنفي) و(ثقيف) (ثقفي) و(عتيك) (عتكي)، وإن لم يكن الاسم مشهورا لم تحذف الياء في الأول ولا الثاني ". [4]

وقد اعتاد بعض المحدثين على الاستظهار بكلام ابن قتيبة هذا في موضوع النسبة إلى (فعيلة) و(فعيل) في ردّهم على من يخطّئ النسبة إليهما بدون حذف الياء نحو (بديهي) و(طبيعي)، فهذا اللغوي العراقي الأب أنستاس ماري الكرملي نشر مقالة في مجلة المقتطف في مصر [5] أثبت فيها أن النسبة إلى (فعيلة) على وزن

(فعيلي) ليست شاذة، ثم عرض مئة وثلاثة شواهد تؤيد رأيه، وأكّد أن تلك الشواهد ليست كل الوارد، واستند في تأييد رأيه أيضاً إلى قول ابن قتيبة الدينوري المذكور آنفا [6].

وتبع مصطفى جواد خطى الكرملي فقال في هذا الموضوع: " فمن القواعد المتزعزعة التي لم تبن على الاستقراء التام حذف الياء من (فعيلة) غير المضعفة ولا المعتلة العين عند النسبة إليها، فإذا قلت مثلاً: (الحقيقية البديهية) قال لك أحد هؤلاء الناقصة دراستهم إنه يجب أن تحذف الياء من (البديهة) فيكون (البدهية)، فسبب هذا التهور وأمثاله جهل الناقد وأشباهه لحقيقة القاعدة، ففي (أدب الكاتب) لابن قتيبة ما صورته: وكذلك إذا نسبت إلى (فعيل) أو (فعيلة)... "[7].

ثمّ أضاف بعد هذا قائلا: " فقاعدة النسبة إذن واضحة جداً ؛ لأن شرطها هو أن يكون الاسم مشهوراً من القبائل والبلدان وغيرها، فإن لم يكن مشهوراً لم تحذف الياء، وعلى ذلك وجب أن يقال: (بديهي وغريزي وسليقي وقبيلي وكبيري ومليكي وبريدي)، فمن حذف الياء فقد أخطأ وغلط وأساء فهم كلام العلماء ولو كان الحاذف إياي، فكيف يجترئ إذن أحد على أمر الناس بأن يقولوا: (بدَهي وقبَلي) نسبه إلى (بديهة وقبلية) ؟ هذا هو الجهل الموبق " [8].

وفي سياق آخر ذكر الدكتور مصطفى جواد أن من المسائل الصرفية التي جلبت الضرر على اللغة العربية في هذا العصر النسبة إلى (فعيلة) غير مضعّفة ولا معتلّة العين بالواو كـــ(الطبيعة)، وكذلك (فعولة) مثل (ركوبه)، وأن جماعة من الصرفيين ومنهم ابن الحاجب في شافيته قد ذكروا أن الياء من (فعيلة) التي على ذلك النحو تحذف ياؤها عند النسبة إليها، ثم قال: " إن قاعدة حذف الياء من الاسمين المذكورين مع استجماع الشرطين المذكورين، لم تكن عامة، كما ظنّها ابن الحاجب وغيره بل كانت خاصة بالأعلام المشهورة، لأن العلم من الشهرة والقرينة مالا يؤثر حذف الياء تأثيرا مشبوهاً... ".[9]

أما مجمع اللغة العربي القاهري فقد فهم القاعدة الصحيحة الأصلية التي ذكرها ابن قتيبة في هذا الموضوع، وأورد في قرار شهير ما يلي: " جواز حذف الياء، وإثباتها في النسب إلى فعيل بفتح الفاء وضمّها مذكّرة ومؤنّثة في الأعلام وفي غير الأعلام "، وجاء في تفصيله: " الأصل في النسب عامة الإبقاء على صيغة الكلمة، ومراعاة هذا الأصل تقتضي أن يكون النسب إلى (فعيل).. مذكرة ومؤنثة بغير حذف شيء إلا تاء التأنيث في المؤنث، ولكن العرب لم يجروا على هذا الأصل في المشهور من أعلام القبائل والبلدان، ومن طالب بحذف الياء من النحاة استنبط القاعدة مما ورد من الأعلام المشهورة، يضاف إلى ذلك أنه لم يتبيّن من الأمثلة المسموعة أنهم احتاجو في هذه الصيغة إلى النسب إلى غير الأعلام من النكرات وأسماء المعاني إلا في الندرة، على أن من هذا النادر ما ورد بالإبقاء على الياء، فقيل (سليقي) في النسب إلى (سليقة)..."[10] وهذا كلام واضح !

و لم يكتف المجمع بإقرار المبدأ، بل ثبّته في معجمه الوسيط حين ذكر كلمة (البديهية) ونصّ على أن (الطبيعي) نسبة إلى (الطبيعة)، ونهج المعجم العربي الأساسي نفس النهج فذكر (بديهي، بديهية، طبيعي وطبيعيات، غريزي، وظيفي..إلخ) . والملاحظ هنا أن كلمة (طبيعة) وردت في المصباح المنير للفيومي منسوبة بالياء [11].

و قد كتب الأستاذ عباس حسن بحثاً معلقاً فيه ومعقباً على قرار المجمع في هذا الموضوع، ردّ فيه على تعليل النحاة لقاعدتهم المصطنعة في النسب إلى (فعيل) وهو الاستثقال، بأنه ليس سببا قويا من الوجهة الصوتية في إيجاب حذف الياء، وذكر أن مذهب سيبويه وجمهور النحاة في قياس النسب إلى (فعيل) كـــ(أمير) هو بقاء الياء، وأن مذهب المبرد أنك مخيّر بين حذف الياء وبقائها قياساً مطرداً، وأن مذهب السيرافي إثبات الياء دائماً [12]. وأضاف الأستاذ عباس حسن بعد هذا أن العرب لم تكن لهم خطة ثابتة في النسب إلى كثير من الكلمات وأن غاية ما حرصوا عليه ألا يقع في معالم الكلمة المنسوب إليها وفي بنيتها انحراف جارف

ينجم عنه أن يضل السامع عن الاهتداء إلى صيغتها الصحيحة، وأنه على ذلك نرى لهم أمثلة من الشذوذ في باب النسب مثل: (ربعي) في النسب إلى (الربيع)، (وخرَفي) في النسب إلى (الخريف)، وخلص بعد هذا إلى أن الأصل في النسب هو المحافظة على الصيغة الأصلية للكلمة المنسوب إليها، وأن مخالفة ذلك إنما يكون عند شهرة الكلمة المنسوب إليها، فلا تكون هناك مظنة للضلال، واستشهد على هذا بكلام ابن قتيبة الآنف الذكر الذي اقترح بناء عليه وعلى كل ما سبق أن تكون قاعدة النسب إلى (فَعيلة) و(فُعيلة) كما يلي: ينسب إلى (فَعيلة) و(فُعيلة) من غير تغيير إلا بحذف التاء الأخيرة، أما ما ورد عن العرب مما هو منسوب إلى أسماء البلدان والقبائل بحذف الياء وجعل الكسرة فتحة، فإنا نحفظه ولا نقيس عليه.[13]

هذا ويلاحظ الدكتور أحمد مختار عمر أن الاستعمال الحديث للكلمات المنسوبة إلى (فعيلة) يختلف من كلمة إلى أخرى، فهو مثلاً في النسبة إلى (حنيفة) و(صحيفة) و(قبيلة) و(مدينة) يلتزم حذف الياء، فيقال (حنفي) و(صحفي) و(قبلي) و(مدني) ولا أحد ينسب بإثبات الياء فيها، أما كلمات مثل (بديهة) و(طبيعة) و(عقيدة) و(غريزة) و(كنيس) و(كنيسة) و(وظيفة) فالغالب فيها إثبات الياء والقلة القليلة تنسب إليها بحذف الياء. ويضيف الدكتور أحمد مختار بعد هذا، أن الاستعمال القديم ليس بأكثر استقرارا أو اطرادا من الاستعمال الحديث، ففي حين تتحدث المعاجم وكتب النحو عن قاعدة النسبة إلى (فعيلة) بشروط على (فَعلي) وتضرب المثل بـــ (صحفي) و(حنفي) و(ربعي) و(مدني)، نجدها تذكر كلمات كثيرة وردت بالنسب مع إثبات الياء بعضها دون خوف الالتباس بشيء، فورد عن العرب (عميري) و(سليقي) نسبه إلى (عميرة) و(سليقة) .[14]

ويرى بعد هذا الدكتور أحمد مختار عمر أن من الغريب أن المراجع القديمة لا تستشهد إلا ببضع كلمات نسب فيها العرب إلى (فعيلة) على (فعَلي) وتعطيها الغلبة، فتبني عليها القاعدة في النسب إلى (فعيلة) وتخرج من النظر نوعين من الكلمات:

– النوع الذي وردت النسبة فيه بدون حذف الياء، ومن ذلك (الحنيفية) كما في الحديث: (أحبُّ الأديان إلى الله الحنيفية السمحة)، ومنه كذلك (السليقية) و(السليمية) و(العميرية).

– والنوع الآخر الذي لم تتحدث فيه المراجع القديمة عن كيفية النسبة إليه وهو الكثرة الكاثرة من الكلمات مثل: (حقيبة وخميرة وفريسة وحديقة وجريدة وعصيدة وحصيرة وخريطة وشريعة وقطيعة وخليقة وخميلة وعقيلة وسفينة ووديعة ووليمة وخريده)، وعشرات أخرى من الكلمات. ويطرح تساؤلا مهمّا بعد هذا هو: إذا كان العرب قد قالوا: (ربعي ومدني وصحفي وحنفي)، فهل ورد عنهم أنه لا يقال ضريبي وبديهي ووظّيفي وعزيزي...إلخ ؟ ويناقش النحاة في تعويلهم علي أربع كلمات بنوا عليها قاعدة فيقول: " إنه على الرغم من إجماع كتب النّحو على اتباع سيبويه في حذف ياء فعيلة فقد ظهر بالاستقراء الحديث أن ما ورد عن العرب بإثبات الياء أكثر بكثير مما ورد بحذفها ". [15]

ويوافق الدكتور أحمد مختار عمر الاقتراح القائل بالقاعدة التالية: " القياس المطرد في النسب إلى (فعيلة) هو (فعيلي) فيما لم يكن علماً أو كان علما غير مشهور، ويجوز النسب إلى (فعيلة) العلم على (فعَلي) إذا اشتهر الاسم شهرة تمنع اللبس، وماورد عن العرب منسوباً بحذف الياء يبقى على ما ورد السماع به ويلتزم ". ويعقّب على هذا الرأي بأنه الأولى بالقبول وأنه هو الذي تطمئن إليه النفس، واستشهد برأي الدكتور مصطفى جواد في كتابه (قل ولا تقل) القائل: " فإذا كانت هذه القاعدة (حذف الياء) لا يبني عليها إلا في الأعلام، وكثرة الشذوذ منها في الأعلام بأعيانها فكيف يبنى عليها في أسماء الجنس كـــ(البديهة والقبيلة [16]والكنيسة)، فإذا جاز حذف الياء في العلم ؛ فذلك لأن العلَم له من الشهرة والاستفاضة ما يحفظه عند الحذف، وله من قوة المنسوب ما يميزه عن غيره ويبعده من اللبس..فقل: بديهي وقبيلي وكنيسي وسليقي ولا تقل: بدهي وقبلي وكنيسي وطبيعي ". [17]

ويحكّم د.مختار عمر الاستعمال (الفصيح) الحديث في هذه المسألة، فيذكر أن كلمة (ضريبة) لم ترد فيه إلا بالياء، فيقال: العدالة الضريبية والبطاقة الضريبية والقوانين الضريبية..و لم تسمع بدون الياء في أي عبارة حديثة. (18)

وأخيرا، يستخدم مبدأ أمن اللبس الذي تحدث عنه بعض النحاة عند النسب إلى (فعيلة) مع حذف الياء كالسيوطي والأنباري، في إجازة النسب بدون حذف فيما لم يرد فيه سماع صحيح. فيرى أنه إذا كان النسب إلى (فَعيلة) على (فعَلي) وإلى (فُعولة) على (فعَلي)، فإنه يخشى الوقوع في اللبس، مثل: (حدَقي) لا يعرف هل هو نسبة لحدقة العين أو للحديقة ؟ و(جزَري) لا يعرف هل هو نسبة للجزَر أو للجزيرة، فضلا عن أن النسبة بحذف الياء في (فعيلة) ستباعد بين لفظي المنسوب إليه والمنسوب ؛ مما قد يوقع في خطأ الضبط، بالشكل في النصوص المكتوبة كطبعي ووثقي ووظفي..ونحوها ! (19)

ويقول د. إبراهيم عوض في مقاله: (أبو النهضة العربية الحديثة رفاعة رافع الطهطاوي) عن (رفاعة الطهطاوي): " وفى النَّسَب كثيرا ما نراه ينسب إلى "فَعِيلة" وصيغة جمع التكسير دون تغيير، مثل: "طبيعى، غريزي، سواحلي، ملوكي، (ذهبٌ) صفائحي، طبائعي "... فأما النسب إلى "فعيلة" فقد قرأت فى "أدب الكاتب" لابن قتيبة أنك "إذا نسبت إلى فَعِيل أو فَعِيلة من أسماء القبائل والبلدان وكان مشهورا ألقيت منه الياء، مثل: رَبيعة وبَجيلة، تقول: رَبَعِيٌّ، وبَجَلِيٌّ، وحَنيفَة حَنَفِيٌّ، وثَقِيف ثَقَفِيٌّ، وعَتِيك عَتَكِيٌّ. وإن لم يكن الاسم مشهورا لم تحذف الياء في الأول ولا الثاني"... وأنا بوجه عام لا أستريح إلى أن اقول: (طَبَعِي، سَلَقِي، عَقَدِي) فى النسبة إلى (طبيعة، سليقة، عقيدة)، بل أوثر إجراءها على أصلها فأقول مثل رفاعة: (طبيعي، سليقي، غريزي، عقيدي...)، اللهم إلا الكلمات التى اشتهرت وذاعت و لم يعد الذوق يجد فيها غرابة فى الأذن، مثل: (حَنَفِي، بَجَلِي، رَبَعِي)، ومعظمها نسبة إلى الأعلام كما فى كلام ابن قتيبة.

وفى "الكتاب" لسيبويه أن العرب كانت تقول: (حَنِيفي وعَمِيري وسَلِيمي وسَلِيقي) [20].

ويذكر أبو تراب الظاهري أنه رأى الإمام ابن حزم يلتزم في (المحلى) الياء في المنسوب إلى (فعيلة) علما، ورأى أن هذا له وجه، و لم يذكره، [21] ويبدوا أن الوجه فيه أن ابن حزم التزم الأصل في هذه النسبة كما ورد في بعض الأمثلة عن العرب.

و ذكر الأستاذ محمد خلف الله أنه راجع كتاب "عجالة المبتدئ" وفيه أعلام أهل الحديث فوجد أعلاماً منسوبين إلى (فعيل) بالفتح والضم و(فعيلة) بالفتح ، وفي (فعيلة) % والضم، واستخلص أن حذف الياء في (فعيل) بالفتح والضم 25 . [22]، وهذا يعني أن الحذف كان في الأعلام المشهورة %بالفتح والضم 75 في (فعيلة).%غالبا، ويعدل عن الحذف في غير ذلك، أي في نسبة 25

هذا وقد فطن حديثا الأستاذ محمد الأنطاكي إلى القاعدة السليمة في النسبة إلى (فعيلة) وهي: (النسبة إلى فعيلة غير علم: تكون بعدم حذف شيء، نحو: سليقي) [23].← بديهي، سليقة ← طبيعي، بديهة ←طبيعة

وإذا عدنا إلى القدماء لتبيّن الأصل فيما قالوه في هذا الموضوع وهل يخالف ما ذكره ابن قتيبة ومن تبعه من اللغويين المحقّقين في العصر الحديث ؟ وجدنا أنه يرجع إلى ما قاله سيبويه في الكتاب في (باب ما حذفُ الياءِ والواوِ فيه القياسُ) : " وذلك قولك في (ربيعة) (ربَعيٌ) وفي (حنيفة) (حنَفيٌ) وفي (جذيمة) (جذَميٌ) وفي (جهينة) (جهَنيٌ) وفي (قتيبة) (قتَبيٌ) وفي (شنوءة) (شنَئيٌ) وتقديرها: (شَنوعة وشَنعيٌ) ؛ وذلك لأن هذه الحروف قد يحذفونها من الأسماء لما أحدثوا في آخرها لتغييرهم منتهى الاسم، فلما اجتمع في آخر الاسم تغييره وحذفٌ لازم لزمه حذفه هذه الحروف ؛ إذْ كان من كلامهم أن يحذف لأمرٍ واحد فكلما ازداد التغيير كان الحذف ألزم إذ كان من كلامهم أن يحذفوا لتغييرٍ واحد...". [24]

ونلاحظ هنا أن التعليل الصوتي الوظيفي (الفونولوجي) الذي علّل به سيبويه لحذف الياء من (فعيلة) القائم على فكرة توالي التغيير في آخر الاسم المنسوب على صيغتي (فعيلة) و(فعولة) لم يستقم له في كثير من الأعلام والمصادر، فاستدرك قائلا: " وقد تركوا التغيير في مثل (حنيفة) ولكنه شاذٌ قليل، قد قالوا في (سليمة) (سليميٌ) وفي (عميرة كلبٍ) (عميريٌ)، وقال يونس: هذا قليلٌ خبيث، وقالوا في (خُريبة) (خُريبيٌ) وقالوا (سليقيٌ) للرجل يكون من أهل (السليقة) ".[25]

ويُلاحظ ههنا أن وصف سيبويه لترك التغيير في مثل (حنيفة) بالشذوذ والقلة، وحكم يونس على عدم حذف الياء في (سليمي) و(عميري) بالقلة والخبث، يدلّ على أن استقراءهما للظاهرة لم يكن دقيقا [26]، وكذلك تفسيرهما حسبما سبق ذكره من نظر دقيق في هذه المسألة لدى اللغويين الخالفين لهما قدماء (كابن قتيبة) ومحدثين (كمصطفى جواد).

فلم يفصل أو يفرّق سيبويه في (باب ما حذفُ الياءِ والواوِ فيه القياسُ) في (فعولة وفعيلة) بين النسبة إلى الأعلام والمصادر، فهو كما يبدو من نقله لكلام يونس، يوافق على عدّ ترك التغيير في (خُريبي) و(سليقي) وهما مصدران وليسا علمين، من الشاذ القليل ! كما أنه في تعليله للحذف لم يأت على ذكر خصوصية الشهرة في الأعلام عند الحذف، ولهذا وصف (ببساطة) عدم الحذف بالقلة والشذوذ !

وقد علل أبو البقاء العكبري حذف الياء من (فَعيلة) و(فُعيلة) بالقول: " إذا نسبت إلى (فَعيلة) كـــ(حنيفة) أو (فُعيلة) كجهينة حذفت الياء والتاء وأبدلت من الكسرة فتحة فرارا من توالي الكسرات والياءات... واختصّ ذلك بالمؤنث لأن تاءه يلزم حذفها في النسب، والتغيير يؤنس بالتغيير أو لأن المؤنث يخفف لئلا يجتمع ثقل اللفظ والمعنى، فإن كانت العين واوا نحو حويزة لم يحذف لئلا تنقلب الواو ألفا لتحركها وانفتاح ما قبلها، وإن كان مضاعفا نحو مديدة لم يحذف كيلا يلزم الإدغام، وقد خرج منه شيء على الأصل فقالوا في (السليقة) (سليقي)، فأما

(فعولة) نحو (شنوءة) فمذهب سيبويه الحذف والفتح فتقول (شنئي) فرارا من ثقل الضم والواو والكسر والياء.. ". [27] ثم علل عدم الحذف من (فعيل) بالقول: " وأما ما لا تاء فيه نحو (قريش) فالجيد أن لا يغير لما ذكرنا من أن التنقل مع التأنيث أكثر وأن التغيير يؤنس بالتغيير، وقد جاء شيء منه محذوفا قالوا (ثقفي) و(سلمي) تشبيها له بفعيلة " ! [28] ويلاحظ هنا أن العكبري النحوي المتأخّر لم يراجع المسألة جيدا، و لم يضف جديدا على كلام سيبويه، اللهم إلا بعض التعليلات التي لم تخرج هي أيضا في مجملها عن تعليلات سيبويه، نحو فكرة أن التغيير يؤنس بالتغيير، و لم ينظر في كلام ابن قتيبة الدقيق في هذا الموضوع الصرفي، الخاضع أساسا لضوابط الاستعمال ومطالبه، وليس للتعليلات الصوتية الافتراضية التخمينية التي يسهل جدّا ردّها بما في مستعمل اللغة.

ومن أمثلة العربية الواضحة التي تنصر مذهب ابن قتيبة ومن أخذ به من القدماء والمحدثين، النسبة إلى (مدينة)، قال ابن منظور: (والنسبة إليها مديني.. وإذا نسبت إلى المدينة فالرجل والثوب مدني والطير ونحوه مديني لا يقال غير ذلك) [29]، وفي مختار الصحاح: (والنسبة إلى مدينة الرسول مدني وإلى مدينة المنصور مديني) [30]، وربما قيل (مديني) والنسبة إلى مدينة أصبهان (مديني) لا غير، وذكر الحموي أنه ربما نسب إلى غيرها هذه النسبة كبغداد ومرو ونيسابور وأنّ ابن طاهر ذكر بإسناده إلى محمد بن إسماعيل البخاري قال: المديني هو الذي أقام بالمدينة و لم يفارقها والمدني الذي تحول عنها وكان منها، وأن المشهور عندنا أن النسبة إلى مدينة الرسول مدني مطلقا وإلى غيرها من المدن مديني للفرق لا لعلة أخرى، وربما رده بعضهم إلى الأصل فنسب إلى مدينة الرسول أيضا مديني [31]. أقول وفي هذا ردّ واضح على يونس وسيبويه ونصرة لكلام ابن قتيبة، فالنسبة إلى (المدينة) الاسم غير المشهور بالعلمية يكون بعدم حذف شيء، أما النسبة إلى مدينة الرسول (ص) فتكون بحذف الياء لشهرتها، وإلى مدينة المنصور بعدم حذف الياء لعدم شهرتها،

ولهذا نجد سيبويه وأكثر النحاة بعده لم يوفّقوا في تقعيد النسبة إلى فعيلة ومن ثمّ في تفسيرها !

مقارنة بين الاستعمال الحديث والقديم

وعود إلى الاستعمالات الحديثة للكلمات على صيغة (فعيلة) من غير الأعلام مقارنة بالاستعمالات القديمة كـــ"الضريبي"، نجد أن لفظ (الضريبة) ورد في المعاجم القديمة، و لم ترد في المصادر القديمة النسبة إليها، ولو وصلنا النسبة إليها لكان الغالب المرجّح أن يكون بدون حذف الياء كما هو في الاستعمال المعاصر. وأما لفظ "البديهة" فقد ورد في الاستعمال الحديث كما مرّ آنفا بعدم حذف الياء، ويجب أن يُعلم أن العرب قديما عندما نسبوا إلى البديهة ونظائرها كالطبيعة والغريزة نسبوا بدون حذف الياء، و لم يرد عنهم أبدا أنهم نسبوا إليها بحذف الياء !! ففي أسماء الأعلام ورد في معجم البلدان [32] (أحمد بن عبد الله البديهي)، وفي نفح الطيب[33] (ولأهل الأندلس دعابة..وأجوبة بديهية) و(..مع الطبع البديهي في الشكر..)، وفي المزهر للسيوطي[34] ناقلا عن إمام الحرمين في البرهان (ومعناه أن يثبت الله تعالى في الصدر علوما بديهية..). وفي تعريفات الجرجاني وهو من المتأخرين ناقلا عن القدماء:(والعلم المحدث..بديهي وضروري..) [35]. وورد عند الفخر الرازي (علم بديهي) [36] وعند ابن تيمية (إن العلم بإمتناع هذا بديهي ضروري)[37] وعند الثعالبي (وإما أن رأى أحد نازلة بديهية) [38] وعند الراغب (إشارة إلى معرفتنا البديهية) [39]. فهؤلاء اللغويون المفسرون القدماء الناقلون عمن قبلهم من اللغويين والمفسرين، لم يغلط واحد منهم في نسبة (البديهة) بحذف يائها كما يفعل بعض المتفيهقين اليوم !

أما لفظا الطبيعي والغريزي فلم يرد أبدا عن القدماء النسبة إليهما بحذف الياء، والأمثلة في هذا كثيرة جدا نكتفي بذكر بعض منها: في خصائص ابن جني (بالقياس إليها حسية طبيعية) [40] وفي فهرست ابن النديم أقدم كتب المصادر على الإطلاق ورد (في جواب مسائل طبيعية..) [41]. وفي المصباح المنير (في البدن

حالة طبيعية) [42]. وفي ديوان الحماسة [43] (..وكرمي الذي هو طبيعي)، (وهذا خلق طبيعي فيه) . وفي كتاب الفوائد لابن قيم الجوزية (وكذلك الأفعال الطبيعية كالنوم..) [44]. وفي المثل السائر (واستعان بالمحفوظ على الغريزة الطبيعية) [45]. أما "الغريزي والغريزية " فورودها كثير عند المتقدّمين، كصاحب عيون الأنباء في مواضع عدّة [46]. وفي مقدّمة ابن خلدون: (وأما تقديم المعاش فلأن المعاش ضروري طبيعي) [47]. وعلى هذا نستنكر اليوم بشدة من يقول: البدهي والطبعي والغرزي، زاعما أن هذا هو خلق الأولين، وأن القاعدة والقياس عليها يلزمان بذلك !! فحتى في الاستعمال القديم لا نجد من يقول البدهي والطبعي والغرزي، فكيف نلزم الناس اليوم بقول ذلك ؟! ثمّ هل بإمكان من يقول بذلك أن يتحدّى كل الناس في الوطن العربي بأن يخطئهم في قولهم: ضريبي بدل ضرَبي المستهجنة، التي أقرّ خلافها المجمع اللغوي ؟ إنه لا يستطيع، وسيكتب مضطرا بيده أو يقول بلسانه مثلا السياسة الضريبية ! هذا ما يُقصد بتحكيم الاستعمال الذي قدّمه ابن جني على القياس عندما قال: (وإن شذّ الشيء في الاستعمال وقوي في القياس كان استعمال ما كثر استعماله أولى، وإن لم ينته قياسه إلى ما انتهى إليه استعماله) [48].

ومن الواضح أن المقصود بما كثر استعماله ههنا التطوّر اللغوي المتأتّي أصلامن مطالب الاستعمال، وهذا من سنن العربية الكبرى التي أشار إليها كثيرا اللغويون الأقدمون وهم يناقشون الاستعمالات اللغوية التي تبدو في ظاهرها قد خرجت عن أصل القاعدة الذي يُفترض القياسُ عليه، ونجد هذا الأمر واضحا عند الفراء في معاني القرآن وابن قتيبة في أدب الكاتب وتأويل مشكل القرآن وابن جني في الخصائص خاصّة. وتقرير ابن جني أن استعمال ما كثر استعماله أولى في الأخذ مما شذّ في الاستعمال وقوي في القياس إشارة لا لبس فيها إلى ما ذكره المحدثون من أن مطالب الاستعمال مقدّمة على مطالب القاعدة، ومن هنا كانت مناقشات

اللغويين المحدثين من المجامع اللغوية ومن خارجها تأخذ بالحسبان في مناقشتها للاستعمالات اللغوية الحديثة ذلك التقرير المهمّ الذي يراعي سنة التطوّر.

وقد قال ابن جني في هذا الإطار أيضا: (وإذا فشا الشيء في الاستعمال وقوي في القياس فذلك مالا غاية وراءه، نحو منقاد اللغة من النصب بحروف النصب والجر بحروف الجر والجزم بحروف الجزم وغير ذلك مما هو فاش في الاستعمال قوي في القياس، وأما ضعف الشيء في القياس وقلته في الاستعمال فمرذول مطّرح غير أنه قد يجيء منه الشيء إلا أنه قليل) [49]. وانحراف الاستعمال عن أصل القاعدة (القياس) إن وجد في الاستعمالات اللغوية في الحديث ينبغي أن يتساوى في النظر إليه مع القديم لا سيما في الأوساط العلمية والأدبية والثقافية، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية من أهم سننها الخالدة التطور الذي من أهمّ دواعيه كثرة الاستعمال، وإلاّ كيف نتعامل مع كثير من الاستعمالات اللغوية المعاصرة التي قذف بها التطور اللغوي وأصبحت تطبع لغة عشرات الملايين من الكتاب والمثقفين في شتى مجالات الحياة ؟ هل نخطّئهم ؟ أم نأخذ بتقرير ابن جني المذكور آنفا ؟ وعلى فرض أن قول الملايين اليوم "ضريبي" و"وظيفي" و"عملية جراحية" وغير ذلك يقع خارج القياس الذي تتطلبه القاعدة، هل نقبله مغلّبين مطالب الاستعمال على مطلب القاعدة كما قرّر ابن جني قديما والمجمعيون حديثا ؟ أم نرفضه مصرّين على القول: "ضرَبي" بدل "ضريبي" و"وظَفي" بدل "وظيفي" و"عملية جرحية" بدل "جراحية" منافين للذوق العام ومتجاهلين لمطالب الاستعمال فضلا عن القاعدة الصحيحة ؟!!

وإذا عدنا إلى الاستعمال الحديث في مثل هذه الموضوعات مرة أخرى وجدناه يعجّ بأمثلة النسبة المذكورة آنفا، من مثل: (التهرّب الضريبي، السياسات الضريبية والتنظيمات الضريبية، الاقتطاع الضريبي، الوضع الضريبي، التقارير المالية الضريبية، الإيرادات الضريبية، الإعفاءاتالضريبية، القيود الضريبية..إلخ)، وكل هذا ورد في بحوث محكّمة في مجلات علمية و لم نأخذه من العامة !! ويعدّ ذلك امتدادا

لاستعمال القدماء، ويدلّ على أن اللغة في مثل موضوع النسب منوطة بالاستعمال وأنها أوسع من قواعد النحاة وأرحب ! ولا يستطيع أحد أن يكتب مستنكرا هذه الاستعمالات ومصححا لها بضرورة حذف الياء، ومخطئا لكل من يقول بها، نافيا أن يكون الاستعمال هو الفيصل ههنا، وملزما لهؤلاء الباحثين أن يقولوا مثلا: الإعفاءات الضرَبية، والتحليل الوظَفي للسلوك اللفظي والجانب الوظَفي للغة !! وقد ورد في البحوث العلمية المنشورة في أرقى المجلات العلمية ألفاظ من مثل "الطبيعي" ومتصرفاته و"البديهي" ومتصرفاته آلاف المرات، فهل نلزمهم بالقول: طبعي وبدهي ؟!!

ثانيا: النسبة إلى (الجمع) :

يناقش بعض المحدثين النسبة إلى (الدول وأمم وعقائد وعمال..إلخ) (الدوَلي وأممي وعقائدي وعمالي..)، ويرجّح النسبة إلى الجمع لأنها أدلّ على المعنى، وردّ على من يرى أن التقيّد بالرجوع إلى المفرد ما هو إلا تزمت مناقض لناموس بقاء الأنسب.[50] ويسوق تصويب الدكتور مصطفى جواد قولهم:(القانون الدُوَلي لا الدوْلي) في قوله: " لأنه منسوب إلى عدة دول.. ويراد بنسبته الدلالة على اشتراك الدول فيه.. وذلك كقول العرب (رجل شعوبي) للقائل بمقالة الشعوبية... و(رجل أصولي).. للعالم بالأصول، و(أخباري) للعالم بالأخبار كالمسعودي... فهم لم يقولوا: رجل (شعبي) بمعنى (شعوبي) ولا (أصلي) بمعنى (أصولي)، ولا (خبري) بمعنى (أخباري)، فالنسبة إلى الجمع واجبة إذا أريدت الدلالة على الاشتراك الجمعي...وأنت تقول: (دراسة حقوقية).. لا (حقّية)، وسمي عثمان بن جني العلامة كتابه (التصريف الملوكي) وهو مطبوع.. أما (الدوْلي) بسكون الواو فإنه يستعمل للتمييز عن (الشعبي) و(العرفي) و(قانون العشائر) و(الأهلي) وما إلى ذلك..".(1)

واستظهر أبو تراب الظاهري في الرد على من يجيز النسبة إلى الجمع بعرض قول ابن الحاجب في الشافية وقول الرضي في شرحها اللذين يقولان برأي

البصريين بضرورة رد الجمع إلى المفرد في النسبة إلا إذا كان علما أو لم يكن له مفرد، وختم بحثه بالأخذ برأي الدكتور مصطفى جواد في استعمال (الدولي)، فقال: " إن استعمال (الدوْلي) ليس مطردا، فهو دولي إذا أردت تمييزه بين (الشعبي) الدارج وبين (النظامي الرائج)، وهو (دوَلي) إذا أردت اشتراك الدول في أمر ما ". [51]

وفي التعقيب على هذا الكلام يمكن القول إن أصل النسب في العربية أن يزاد في آخر اسم المنسوب إليه ياء مشددة، ومقتضى هذا أن ينسب إلى الجمع وهو باق على حاله، ولكن العرب في فصاحتهم قديما لم يجروا في النسبة إلى الجموع على هذا الأصل دائما، وعدلوا في كثير من الأحيان إلى النسبة إليها بلفظ المفرد.

ومن هنا وقع الخلاف بين المدرستين النحويتين البصرية والكوفية، فرأى البصريون وجوب النسبة إلى المفرد إلا إذا منع من ذلك مانع كأن لا يكون للجمع مفرد ينسب إليه، أو يكون علما دالا على مفرد أو جماعة، وهذا دون مراعاة الفرق في المعنى الوظيفي الدقيق بين النسبة إلى المفرد والنسبة إلى الجمع في الاستعمال. ونسب إلى بعض الكوفيين إجازة النسب إلى الجمع الباقي على جمعيته مطلقا سواء أكان اللبس مأمونا عند النسب إلى مفرده أم غير مأمون، وحجتهم في ذلك أن السماع الكثير يؤيد دعواهم- وقد نقلوا من أمثلته عشرات – وأن النسب إلى المفرد يوقع في اللبس كثيرا. [52]

هذا، وقد ارتضى مجمع اللغة العربية في القاهرة رأيا وسطا بين المذهبين، فجاء في أحد قراراته أن النسبة إلى الجمع قد تكون في بعض الأحيان أبين وأدق في التعبير على المراد من النسبة إلى المفرد. وعلّق المجمع على رأي أهل الكوفة بالقول: " أهل الكوفة يخالفون أهل البصرة في مسألة النسبة إلى الجمع بردّه إلى واحده، فيجيزون أن ينسب إلى جمع التكسير بلا ردّ إلى واحده، وهذا الأصل العام، فيقال مثلا في النسبة إلى (الملوك): (الملوكي)، وفي النسبة إلى (دول):

(الدولي)، وفي النسبة إلى (الكتاب): (الكتابي)، فلا تستوي النسبة إلى الجمع والنسبة إلى واحدة، والمجمع إنما ينسب إلى لفظ جمع التكسير عند الحاجة، كالتمييز بين المنسوب إلى الواحد، والمنسوب إلى الجمع... "[53]، وبهذا ساوى المجمع بين المذهبين، بأن لا يفضل أحدهما الآخر في سياق معين أو استعمال ما إلا بالوضوح الوظيفي والبعد عن اللبس.

ويرى الأستاذ عباس علي السوسوة أن مقولة أن الكوفيين يجيزون النسب إلى الجمع أسطورة شائعة تتردّد لدى الباحثين المتأخرين والمحدثين، وتقول بها هيئات علمية لها وزنها (مثل مجمع اللغة العربية القاهري). ويرى أن حقيقة الأمر أن المنسوب إلى الجمع كان قليلا في عربية عصر الاحتجاج، لأن العرب لم يكونوا يحتاجون في النسب إلى الجمع في غير الحرفة إلا نادرا، ثمّ أخذ يزداد مع ظهور العلوم عند العرب ونشأة المدن الكبرى وكثرة الحرف بها والحاجة إلى مصطلحات علمية، وأن النحاة متفقون على ردّ الجمع إلى الواحد قبل النسب إليه. وكانت في عصر الاحتجاج ألفاظ قليلة منسوبة إلى الجمع أوّلوها تأويلات شتّى، أهمها: إذا جرى مجرى العلم كأنصاري، إذا لم يكن له مفرد من لفظه كأعرابي، ما له واحد شاذ كملامح. ويرى أن استقراء ما في كتب النحو لا يؤيّد ما ذهب

إليه المجمع القاهري من أن إجازة النسب إلى الجمع مذهب الكوفيين، إذ لم يرد فيها ذلك ولا سمّوا لنا عالما بعينه. [54] وقد ألف بحثا عنوانه (النسب إلى الجمع في العربية)، [55] بيّن فيه استخدام الأدباء والفقهاء والأصوليين والمؤرخين والأطبّاء والرحالة والفلاسفة للنسب إلى الجمع بكثرة. والحقيقة أن ابن بري يفهم من تعليقه على تخطئة الحريري من قال (صُحُفي) عندما قال: " والمخالف لهم – أي للبصريين – متحيز إلى فئة مستقلين بنصرة ما ذهبوا إليه، وحسبه هذا عذرا، فلا معنى لتكثير أغلاط الخاصة " [56]، ويفهم ههنا أن الرأي المخالف للبصريين هو رأي الكوفيين.وقد نسب الشهاب الخفاجي إلى ابن بري أنه قال: " إن

الكوفيين جوزوا النسب إلى الجمع مطلقا "[57]. وقال السيوطي: " وأجاز قوم أن ينسب إلى الجمع على لفظه مطلقا وخرج عليه قول الناس (فرائضي) و(كُتُبي) و(قلانسي) ". [58] وأجاز بعض النحاة أن ينسب إلى جمع التكسير على لفظه، مع وجود مفرد قياسي له، [59] وإن كان النحاس قد ذكر أن النحويين شرطوا جميعا في النسب إلى الجمع أنك تنسب إلى واحده فتقول في النسب إلى (المساجد) (مسجدي) وإلى (العلوم) (علمي) وإلى (الفرائض) (فرضي)[60].

هذا وقد فات البصريين والذين تابعوهم أن النسبة إلى الجمع قد يبدو فيها معان غير رفع اللبس، لا تؤديها النسية إلى المفرد كتعظيم المنسوب، نحو أن تصف شخصا لقي حظوة ومكانة عند ملوك متعددين بأنه (ملوكي)، وتراه أدلّ على تعظيمك من قولك (ملكي)، أو تحقيره نحو أن تصف أخلاق شخص يضع نفسه مواضع المهانة بأنها (كلابية)، وتراه أبلغ في ذمه من قولك (كلبية). [61]

ويرى الدكتور مصطفى جواد أن من المسائل الصرفية التي أورثت دهرا العربية وهْناً واضطرابا وخصوصا في هذا العصر، هذه النسبة المزعوم أنها يجب ردّ الجمع فيها إلى المفرد، حتى أوجبت جماعة من شداة الصرف أن يقال (دوْلي)، مع أن المراد هو النسبة إلى الجمع لا المفرد، كقول العرب قديما فلان (الشعوبي)، وكقولهم حديثا (الحقوقي)، وكقول الجاحظ (الملوكي) . [62]

ويرى الأستاذ هادي العلوي أن اللغويين باشتراطهم اقتصار النسبة على المفرد دون الجمع في الوقت الحاضر، يجبرون الكتاب تحت طائلة هذا الاشتراط أن يقولوا:(طالبي) بدل(طلاّبي)، و(دوْلي) بدل (دُوَلي)، و(عقيدي) بدل (عقائدي)، وأن النسبة إلى الجمع تقتضيها أوضاع معينة توجب التمييز في الدلالة كأن تقول: (أثري) ونقصد موقعا أو شيئا قديما، و(آثاري) ونقصد المشتغل بعلم الآثار، و(غاباتي) للمشتغل في الغابات، و(غابي) لما يختص بالغابة، مثلا (شجر غابي) و(موقع غابي) و(منطقة غابية)، وعلى هذا الغرار: (دستوري) و(دساتيري)،

و(رياضي) و(رياضياتي) (لمنع الخلط بين المشتغل بالرياضيات والمشتغل بالرياضة البدنية)، و(ساعاتي) بدل (ساعي) لأن المفرد ملبس. [63]

ويرى الأستاذ محمد الأنطاكي أنه يجوز النسبة إلى الجمع إذا أريد التفريق بين النسبة إلى المفرد والنسبة إلى الجمع، فينسب إلى المفرد والجمع كل بلفظه، نحو: (كتابي) بمعنى المؤمن بأحد الكتب السماوية، و(كتُبي) بمعنى المتعاطي تجارة الكتب، و(دوْلي) (بمعنى شيء داخلي يتعلق بالدولة الواحدة، و(دُوَلي) بمعنى الشيء الخارجي المتعلق بكتلة من الدول. [64]

ويذكر الدكتور أحمد مختار عمر أن كثيرا من اللغويين يخطئون كلمات مثل: (دُوَلي وصحُفي وكتُبي) مما نسب إلى الجمع مستندين إلى رأي البصريين الذين يحتمون ردّ الجمع إلى مفرده أولا ثم النسب إلى المفرد، ويرى أن رأي الكوفيين الذي يسمح بالنسبة إلى الجمع أولى بالاتباع هنا، لأنه يفتح بابا في النسب لا يضرّ بل يفيد. [65] ويحكّم د.مختار عمر الاستعمال الحديث في هذه المسألة، فيذكر أن كلمة (وثيقة) يندر فيها النسبة إلى المفرد، ويفضل المعاصرون فيها النسب إلى الجمع، فيقال: بحث وثائقي ودراسات وثائقية. [66]

وقول أبي تراب الظاهري في ختام حديثه عن النسبة إلى الجمع: " إن استعمال (الدُوَلي) ليس مطردا، فهو (دَوْلي) إذا أردت تمييزه بين الشعبي الدارج وبين النظامي الرائج، وهو (دُولي) إذا أردت اشتراك الدول في أمر ما) [67]، اعتراف بأن النسبة سواء أكانت للمفرد أو للجمع منوطة القاعدة فيها بالمعنى المقصود تحقيق أمن اللبس فيه، وليست خاضعة للقاعدة الشائعة أن الجمع إذا كان له واحد قياسي نسب إلى ذلك الواحد وجوبا، فمن يأخذ بهذه القاعدة يكون قد أهدر المعنى وتعرض للّبس ومجانبة الذوق السليم، فليس من الذوق السليم القول اليوم: (الاتحاد العاملي) بدل (العمّالي)، و(الاتحاد الطالبي) بدل (الطلاّبي) و(العملية الجرحية) بدل (الجراحية)، لأن الاستعمال هو الفيصل هنا كما بيّن ابن

جني، فضلا عن أن النسبة إلى الجمع تكون في كثير من الأحيان أدق تعبيرا من النسبة إلى المفرد.

ويجب أن يُعلم بعد هذا أن رأي بعض اللغويين المتشددين القائلين بعدم جواز النسبة إلى الجمع وأن النسبة لا تكون إلا للمفرد، حسب ما جرى عليه العرب قديما، لا يجدي نفعا إزاء ما تحتّمه ضرورات الدقة والتحديد التعبيريين وكذا الجمال والأناقة في الصياغة اللذين يفرضهما الذوق السليم في اللغة المعاصرة، والعرب أنفسهم قد التجؤوا أخيرا إلى النسبة للجمع بدافع الضرورة اللغوية المنبثقة عن الحاجة إلى التدقيق والتحديد خاصة، فقد قالوا (جنائزي) نسبة إلى(جنائز) الذي هو جمع (جنازة)، وقد أورد الإمام اللغوي محمد مرتضى الزبيدي في معجمه (تاج العروس) ما يلي: " الجنائزي من يقرأ أمام الموتى منهم ، وورد كذلك لفظ "محمد بن محمد بن المأمون الجنائزي وأبو علي الجنائزي [68] (جنائزي) في (المعجم الوسيط) الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة مع الشرح التالي: " الجنائزي: من يقرأ أمام الجنائز، واللحن الجنائزي لحن يعزف أمام الجنازة " [69]. ولقد كان في وسع أولئك اللغويين أن ينسبوا إلى المفرد فيقولوا(جنازي)، لكنهم تركوا النسبة إلى المفرد وخصصوا النسبة إلى الجمع للدلالة على شيء خاص من شؤون الجنازة.

ولضرورات وظيفية أو جمالية ذوقية قالوا (كُتُبِي) نسبة إلى (كُتُب) الذي هو (كتاب)، ولو قالوا (كتابي) لدل اللقظ على الواحد من أهل الكتاب (اليهود جمع والنصارى)، وقالوا (طُرُقِي) نسبة إلى (طُرُق) جمع (طريق)، و لم يقولوا: (طريقي)، وقالوا: (ساعاتي) نسبة إلى (ساعات) جمع (ساعة)، و لم يقولوا (ساعي) الذي يستعمل اليوم وصفا للحجم، فيقولون (الحجم الساعي)، و(نظاراتي) نسبة إلى (نظارات) جمع نظارة، و لم يقولوا (نظاري) . إذن النسبة إلى الجمع أوالمفرد في الفصيح المحدث قد تخضع لسلامة الذوق والمطالب الجمالية ؛ فالاستعمال الحديث يختار في النسبة إلى أحدهما الأقرب إلى الذوق السليم، فمثلا لم ترد

النسبة إلى المفرد في العربية المعاصرة إلى (المعلومة)، فلم يقولوا (معلومية) مثلا، بل نسبوا إلى الجمع فقالوا (معلوماتية)، و لم يقولوا (معلومية) لأن الجمع هو المقصود أيضا. وقالوا (صُحفي) و لم يقولوا (صحيفي)، وإذا نسبوا إلى (صحيفة) اقتضى الذوق أن يقولوا (صحَفي) بحذف الياء خرقا للقاعدة التي ذكرها ابن قتيبة، لأن مطالب الاستعمال هنا تغلبت على مطالب القاعدة.

هذا وقد نسب المحدثون إلى (أمم) فقالوا (أممي)، ولو نسبوا إلى المفرد لوقع اللبس في المعنى، لأن (الأمّي) له معنى مختلف، ونسبوا إلى (الشباب أو الشبّان) فقالوا (المنظمات الشبابية) أو (الشبانية)، و لم يستسغ الاستعمال الحديث النسبة إلى المفرد، فلا أحد يقول (المنظمة الشابية)، وقالوا (رابطة الحقوقيين) و لم يقولوا (الحقّيين)، وقالوا (الأعمال الرجالية) و لم يقولوا (الرجلية)، وقالو: (نظام عشائري) و لم يستسيغوا (عشيري)، وقالوا (جواهري) و لم يقولوا (جوهري)، وقالوا (وجه ملائكي) و لم يقولوا (ملكي) لأن له معنى آخر، وقالوا (صناديقي) لمن يصنع الصناديق، و لم يستسيغوا (صندوقي)، وهلمّ جرّا.

وإذا نظرنا فيما يكتبه الكتاب والأدباء والأساتذة والباحثون وجدنا النسبة إلى الجمع فاشية عندهم، فيرد على سبيل المثال في مقالاتهم الطلابي والعمالي والجراحي والعقائدي والقبوري والحقوقي والرجالي وغير ذلك، فهل يجوز أن نخرق مطالب الاستعمال والذوق العام ونلزم أصحابها بالقول: الطالبي والعاملي والجرحي والقبري والحقي والرجلي ؟!!

الترجمة والنسبة إلى الجمع:

ومبدأ التفريق بين النسبة إلى المفرد والنسبة إلى الجمع تظهر أهمّيته القصوى لدى المشتغلين بالترجمة على الخصوص والإعلاميين السمعيين على العموم، فالذين) بدلا من أن يقولوا international لتأدية معنى اللفظ الفرنسي ((دَوْلِي) يقولون يقابل في اللغة الفرنسية على الأصح (دَوْلي) (دُوَلِي) جانبوا الصواب، ذلك أن لفظ

(لفظ (étatique الذي هو صيغة النسبة إلى لفظ Etat بمعنى (دولة)، كما أن لفظ (دُوَلِي) صيغة النسبة إلى (دُوَل)، ولهذا لا يسوغ استعمال (دَوْلِي) لترجمة اللفظ (الفرنسي international) مع استعمال لفظ (دولة) لترجمة لفظ (état). والمترجمون المتشبثون بمقابلة اللفظ الفرنسي (international) بـــ (دَوْلي) بدلاً من (دُوَلي) يجدون أنفسهم في مأزق عندما يكون عليهم أن يترجموا اللفظ الفرنسي (étatique)، فيعمدون للخروج من هذا المأزق إلى مقابلته بلفظ (حكومي) الذي يقابل على الأصح اللفظ الفرنسي (gouvernemental)، ولسنا في حاجة إلى تبيان الفوارق التي بين اللفظين الفرنسيَّيْن (étatique) و(gouvernemental) من ناحية اللغة ومِنْ ناحية الأنظمة الدستورية، فهي أوضح من أن تفسّر. وقد يجيزون النسبة إلى الجمع لترجمة بعض المصطلحات التي تقتضي النسبة إلى المفرد لا إلى الجمع وذلك مثل قولهم (مِهَني) نسبة إلى (مِهَن) جمع (مِهْنة)، وذلك لترجمة اللفظ الفرنسي (professionnel)، في حين ينبغي أن يقولوا (مِهْنِي) لترجمة لفظ (professionnel)، الذي يعني النسبة إلى (مِهْنَةٍ واحدة)، وأن يقولوا: (مِهَنِي) لترجمة لفظ (interprofessionnel)، الذي يعني النسبة إلى مجموعة من المِهَن. وقد يقع الخلط في الترجمة، فيستعملون لفظ (مِهَني) لترجمة اللفظين معا. والصحيح من كل ما سبق أن يقولوا (دُوَلِي) لإفادة معنى (international)، و(دَوْلِي) لإفادة معنى (étatique)، و(مِهْني) لإفادة معنى (professionnel)، و(مِهَنِي) لإفادة معنى (interprofessionnel).[70]

ويجدر بنا أن نشير بعد كلّ ما سبق إلى أن سيبويه قال في باب الإضافة إلى الجمع: " اعلم أنك إذا أضفت إلى جميع أبداً فإنك توقع الإضافة على واحده الذي كسر عليه ؛ ليفرق بينه إذا كان اسماُ لشيء واحد وبينه إذا لم ترد به إلا الجميع، فمن ذلك قول العرب في رجل من القبائل: قَبَليٌ وقَبَليةٌ للمرأة، ومن ذلك أيضاً قولهم في أبناء فارس بنويٌ، وقالوا في الرِّباب: رُبّي، وإنما الرِّباب جماعٌ

وواحده رُبّةٌ فنسب إلى الواحد وهو كالطوائف، وقال يونس: إنما هي رُبّةٌ ورِبابٌ كقولك جفرة وجفار وعلبة وعلاب والرُبّة الفرقة من الناس " [71]

وقرر سيبويه القاعدة النهائية للنسبة إلى الجمع بالقول: " وكذلك لو أضفت إلى المساجد قلت مسجديٌ ولو أضفت إلى الجُمَع قلت جُمْعيٌ كما تقول رُبّي وإن أضفت إلى (عُرَفاء) قلت (عَريفي)، فكذلك ذا وأشباهه، وهذا قول الخليل وهو القياس على كلام العرب " [72]، ولا يلام سيبويه في هذا، لأنه كان يقعّد لمرحلة كان العرب أغلب ما ينسبون إليه هو المفرد لا الجمع، ولم يلاحظ هو والخليل مجمل الضوابط الوظيفية والذوقية الجمالية التي تحكم النسبة إلى الجمع، ما عدا ماذكراه من أن النسبة إلى العلم بلفظ الجمع، أو النسبة إلى الجمع الذي لا يعرف له مفرد.[73] وقد حاول السيرافي التعليل لما ذكره سيبويه والخليل بأن لفظ الواحد أخفّ فنسبوه إلى الواحد [74]. بيد أن الواقع الاستعمالي كثيرا ما يبيّن عكس ذلك!

وقد تبعهما النحاة الخالفون في هذا وراحوا يعللون لقولهما ما شاء لهم التعليل، من دون النظر إلى مطالب الاستعمال الوظيفية أو الجمالية ! فقد علل العكبري النسبة إلى الجمع بالقول: " فإن نسبت إلى جمع مثل رجال وفرائض رددته إلى الواحد لوجهين: أحدهما أن النسب ينقل إلى الوصف والوصف هنا يصير واحدا لأن الموصوف واحد فينبغي أن يكون اللفظ مفردا ليطابق المعنى، والثاني: أن الجمع والنسب معنيان زائدان فلم يجمع بينهما فرارا من الثقل ولا لبس لأن الواحد المنسوب إليه يشتمل على الجمع، وليس المراد في النسب الدلالة على الجمع بل النسب إلى الجنس، فيصير في ذلك كالتمييز، فإن الواحد فيه يغني عن الجمع، فأما مدائني وأنباري فجاز لما سمي الواحد بالجمع " [75]. وهذا الكلام يرتكز على التحكيم العقلي الافتراضي، الذي يغفل حقائق الواقع الاستعمالي، التي يُرى فيها اللبس واضحا في كثير من الأمثلة التي يقع فيها النسبة إلى الواحد بدل الجمع، كما تبيّن آنفا !

وقد قال أبو حيان في ضابط النسبة إلى الجمع " بشرط ألا يكون رده إلى الواحد يغير المعنى، فإن كان كذلك نسب إلى لفظ الجمع كأعرابي، إذ لو قيل فيه عربي ردّا إلى المفرد، لالتبس الأعم بالأخص لاختصاص الأعراب بالبوادي وعموم العرب [76]. وهذا الضابط ينطبق – بغض النظر عن صحّة المثال المضروب له – على كثير من الأمثلة القديمة أوالمعاصرة التي ذكرناها أنفا، يكون فيها الردّ إلى المفرد قبل النسب يغيّر المعنى ويؤدّي إلى اللبس، نحو: الأممي، الملائكي، الكُتُبي، الساعاتي، الآثاري..إلخ.

وقاعدة النسبة إلى الجمع التي قرّرها الخليل ويونس وسيبويه والنحاة بعدهم إلاّ ثلة من النحاة ناقضتها، يُعتقد أن أكثرهم كوفيون، هذه القاعدة يبدو بعد الذي سبق ذكره أنها كانت خاصّة بعربية تلك المرحلة، ولا تصلح بحرفيتها لعربيتنا المعاصرة. والملفت للانتباه اليوم ما يرد في كتب الصّرف الحديثة، التي يردّد أصحابها نفس كلام سيبويه والنحاة بعده، غير ملتفتين لقرارات المجمع اللغوي ولا إلى ضرورات الاستعمال اليوم، التي حملت مجمع القاهرة نفسه بما فيه من جهابذة البحث النحوي العربي الحديث على إعادة النظر في المسألة، وتقرير غير ما ما تقرّر سالفا عند نحاة القرنين الثاني والثالث الهجريين، فنجد مثلا الشيخ أحمد الحملاوي في كتابه (شذا العرف في فن الصرف) لا يزيد على القول: " وينسب إلى الكلمة الدالة على جماعة على لفظها إن كانت اسم جمع كقومي ورهطي..أو اسم جنس كشجري.. أو جمع تكسير لاواحد له كأبابيلي..أو علما كبساتيني..أو جاريا مجرى العلم كأنصاري، أو يتغير المعنى إذا نسب إليه كأعرابي ".[77]

ويقرّر كتاب آخر حديث جدا في الصرف أن جمع التكسير يندر النسبة إليه، من ذلك: (التصريف الملوكي)، وأن المشهور هو أن الاسم إن كان دالا على الجمع ردّ إلى المفرد نحو: (طلاب) (طالبي)، رغم أن الاستعمال الحديث لا يجري على هذه النسبة كما ذُكر آنفا، إذ يقال: (المنظمات الطلابية) و(النشاطات الطلابية)، ولا أحد يقول (المنظمات الطالبية) أو (النشاطات الطالبية) !. ولكن

الجيد في هذا الكتاب أنه يختم الحديث عن النسبة إلى الجمع بالقول إن الحاجة نشأت في الوقت الحاضر إلى النسبة إلى الجمع مثل: (دوَلي) أي: عالمي، لاختلافه عن مدلول (دوْلي) نسبة إلى (دولة)، وقالوا (ساعاتي) نسبة إلى (الساعات). [78]
ونضيف إلي ذلك أنهم قالوا: رجل طُرُقي والطُرُقيه، نسبة إلى جمع الطريقة (كالطرق الصوفية)، وفرّوا من أن ينسبوا إلى المفرد لدواع جمالية ذوقية وربما وظيفية، كما نسب البعض إلى العلماء، فقالوا: الموسسة العلمائية، و لم يستسيغوا النسبة إلى المفرد "العالم" !

ثبت بالمصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

- أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، د.أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1993.

- أدب الكاتب، ابن قتيبة، مطبعة السعادة – القاهرة1963 م.

- الارتشاف لأبي حيان الأندلسي ص 289/1، تح: مصطفى النحاس، مطبعة المدني، ط1، 1408، القاهرة.

- إعراب القرآن للنحاس، تح: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1988.

- ألفية ابن مالك في النحو والصرف، دار القلم، بيروت، ط1، 1984.

- تاج العروس للزبيدي، تح: عبد الستار فراج، مطبعة حكومة الكويت، ط2، الكويت، 1986م.

- التسهيل لابن مالك، تح: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1388هـ.

- التعريفات للشريف الجرجاني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1992م.

- تفسير الثعالبي، مؤسسة الأعلمي، بيروت.

- التفسير الكبير للفخر الرازي، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1421 هـ.

- حواشي ابن بري وابن ظفر على درة الغواص، تح: أحمد طه حسنين سلطان، مطبعة الأمانة، القاهرة، ط1، 1411هـ، 193 .

- الخصائص لابن جني، تح: علي النجار، عالم الكتب، بيروت.

- الدراسات اللغوية في العراق د.عبد الجبار القزاز دار الرشيد بغداد، 1981.

- دراسات في اللغة محمد الخضر حسين، المطبعة التعاونية، دمشق، 1975.

- دروس في علم الصرف، د.أبو أوس إبراهيم الشمسان، مكتبة الرشد، الرياض، ط 1، 1997.

- ديوان الحماسة

- شذا العرف في فن الصرف الحملاوي، مؤسسة علوم القرآن دمشق بيروت، ط5.

- شرح درة الغواص ص 198-199، للشهاب الخفاجي، مطبعة الجوائب بالقسطنطنية، ط1، 1299هـ.

- شرح كتاب سيبويه للسيرافي، تح: أحمد مهدلي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008.

- العربية الصحيحة د.أحمد مختار عمر عالم الكتب القاهرة ط1، 1981.

- عيون الأنباء في أخبار الأطباء لابن أبي أصيبعة، دار مكتبة الحياة، بيروت.

- الفهرست لابن النديم، دار المعرفة، بيروت، 1978م.

- في أصول اللغة مجمع اللغة العربية القاهري، القاهرة1969.

- القرارات النحوية والتصريفية لمجمع اللغة العربية لخالد العصيمي، دار التدمرية، الرياض، ط1، 1423.

- قرى الضيف لعبد الله بن محمد بن قيس، تح: عبد الله بن محمد المنصور، أضواء السلف، الرياض، ط1 1997.

- كبوات اليراع، أبو تراب الظاهري، نادي جدّة الأدبي، ط1، 1982.

- كتاب الفوائد لابن قيم الجوزية، دار الكتب العلمية، بيروت.

- الكتاب سيبويه، ت عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت.

- كتب ورسائل وفتاوى ابن ابن تيميةفي التفسير، تح: عبد الرحمن قاسم النجدي، مكتبة ابن تيمية، الرياض، ط2.

- اللباب في علل البناء والإعراب للعكبري، تح عبد الإله نبهان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1995.

- لسان العرب لابن منظور، ط1، دار صادر، بيروت.

- المباحث اللغوية في العراق د.مصطفى جواد، مطبعة العاني بغداد، ط2.

- المثل السائر لابن الأثير، المكتبة العصرية، بيروت،1995.

- مجلة جذور التراث، نادي جدة الأدبي، ع9 ربيع الأخر 1423هـ.

- مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج74 ج2.

- المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، محمد الأنطاكي، دار الشرق العربي بيروت، ط3.

- مختار الصحاح للرازي، تح: أحمد إبراهيم زهوة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1 2002م.

- المصباح المنير، الفيومي، المكتبة العلمية، بيروت.

- معجم الأخطاء الشائعة، العدناني، مكتبة لبنان بيروت ط2، 1985.

- معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، العدناني مكتبة لبنان، بيروت،ط1، 1984.

- معجم البلدان لياقوت الحموي، دار الفكر، بيروت.

- معجم الخطأ والصواب في اللغة، إميل يعقوب دار العلم للملايين، بيروت ط 1، 1983.

- المعجم العربي الجديد هادي العلوي، دار الحوار، اللاذقية ط1 1983.

- المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية القاهري، دار المعارف القاهرة1972.

- المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني، تح: محمد كيلاني، دار المعرفة، بيروت.

- مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، ط5، 1984م.

- من بديع لغة التنزيل د.ابراهيم السامرائي، مؤسسة الرسالة بيروت ط1 1984.

- النحو الواقي، عباس حسن دار المعارف، القاهرة ط6.

- همع الهوامع للسيوطي، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر.

ـ مواقع الأنترنت:

1- موقع www.arabicwata.org/arabic.

2- "مدونة مكتوب" في الموقع: maktoob.com.

الإستشراق الألماني وإسهاماته اللغوية

الأستاذ شتيح بن يوسف
جامعة عمار ثليجي
الأغواط

إشكالية البحث:

إن ما قدمه المستشرقون للتراث العربي شيء لا ينبغي أن يجحد، والإستشراق بمدارسه المتنوعة لكل مدرسة منه كيانها المستقل من حيث الأهداف والرواد والمؤسسون، والأسلوب المنهجي والعلمي الذي خدمت به هذا التراث.

و يرى بعض الباحثين في الظاهرة الإستشراقية أن المستشرقين ليسوا على خط واحد في تعاملهم الإيديولوجي مع تراثنا العربي أدبيا كان أم لغوي، وليسوا على مسافة واحدة حيث أمكن تصنيفهم إلى صنفين إثنين: فمنهم المتحاملون الحاقدون الذين ما درسوا التراث إلا لأهداف مسبقة معلنة وغير معلنة، وهذا توجه أغلب المدارس الإستشراقية. وهناك المنصفون اللذين إلتزموا الحياد العلمي الظاهر، بل منهم المنبهرون بالتراث العربي والمدافعون عنه أحيانا حتى جر ذلك عليهم الكثير من الأتعاب والأذى. ومن المدارس الإستشراقية التي صنفها الباحثون ضمن هذه الظاهرة؛ المدرسة الألمانية التي كان لها الإسهام الوافر لا سيما في مجال الأدب واللغة العربية، وهذا البحث يناقش في إيجاز الجهود اللغوية التي قدمها الإستشراق

الألماني، وذلك من خلال أبرز الشخصيات التي قدمت للعربية جهدا لا ينكر.
ويثري أهم الخصائص المنهجية والذاتية التي إنفردت بها المدرسة الألمانية.

تمهيد:

لقد أصبح الاستشراق اليوم علما له كيانه ومنهجه، ومدارسه وفلسفته، ودراساته ومؤلفاته وأغراضه وأتباعه، ومعاهده ومؤتمراته..وهو اتجاه فكري يعنى بدراسة حضارة الأمم الشرقية بصفة عامة وحضارة الإسلام والعرب بصفة خاصة، وقد كان مقتصرا في بداية ظهوره على دراسة الإسلام واللغة العربية، ثم اتسع لدراسة الشرق كله بلغاته وتقاليده وآدابه، ولقد نالت ظاهرة الاستشراق حظا وافرا من الدراسات والأبحاث، واختلفت الآراء حولها، وكانت محط جدل واسع بين مؤيدين ومعارضين، بل نستطيع الجزم أن هذه الظاهرة من أكثر المسائل إثارة للجدل والنقاش، وسوف يستمر لأزمنة لاحقة، حتى يتم فهمها فهما علميا بعيدا عن التعصب والولاء، والهوى والأحكام المسبقة.

وكثيرة هي الدراسات والمؤلفات التي غرقت في إبراز وتحليل الجوانب الفكرية، والأيديولوجية لظاهرة الاستشراق إلى حد التطرف في أن كل ما أنتجه المستشرقون حول الدراسات الإسلامية والعربية ملغوما ولا يمكن اعتباره من المراجع العلمية الموثوقة، وغرق فريق آخر في التبجيل والتعظيم لما أنتجه المستشرقون عن الشرق وحضارته وآدابه وكل ما يتعلق به، "والدراسات الاستشراقية وإن كانت قد تعددت أغراضها، وتباينت أهدافها إلا أنها لم تكن خالية من الفائدة العلمية التي لا مناص لنا من الاعتراف بها فالمستشرقون قاموا بجمع المخطوطات العربية والإسلامية والشرقية وفهرستها، وحققوا العديد منها بأعلى المقاييس العلمية والمتعارف عليها، ونشروها نشرا علميا خالصا، وترجموا الآلاف من هذا التراث إلى اللغات العلمية، وعرفوا الآخرين بحضارتنا وتراثنا،

ومن هنا فإن هذه الدراسات الاستشراقية تستحق منا الإطلاع عليها ودراستها لا بالثناء المطلق، ولا بالتحامل المطلق، بل نخضعها لمعايير البحث العلمي الصارم، ومهما بلغت هذه الدراسات من الموضوعية في مضمونها إذا سلمت من التعصب والهوى، فإنها لا تخلو من هنات وأخطاء لغوية أو علمية أو تاريخية سببها الجهل باللغة العربية أو اللغات الشرقية الأخرى، فهؤلاء القوم مهما بلغت معرفتهم بلغتنا وحضارتنا، فقد يغيب عنهم فهم العديد من المصطلحات والتعابير اللغوية..ولا ننسى أن الإطلاع على الدراسات الاستشراقية يقودنا إلى الاستفادة من تلك المناهج العلمية التي طبقها المستشرقون في دراساتهم خاصة تلك المناهج الموسومة بالعلمية والموضوعية، والدقة في التحقيق والاستقراء، كما لا يغيب عن أذهاننا ما يمتاز به المستشرقون من الصبر والمثابرة، وتجشم الصعاب والأخطار، والتضحية بالنفس والمال، تكاد تكون مضرب الأمثال"[79].

لقد ألم المستشرقون بجميع مناحي الحياة الشرقية والإسلامية و لم يدعوا مجالا إلا وأدلوا فيه بدلو، و لم يتركوا شاردة ولا واردة إلا وكان لهم فيها مقال، و لم يهملوا جزئية أو رأيا مهما كان تافها، إلا وأشبعوه بحثا وتحليلا، فمن واجبنا أن نطلع على دراساتهم ومؤلفاتهم حول تراثنا العربي والإسلامي والحكم عليها من خلال المنظار الموضوعي بعيدا عن التعصب والأحكام المسبقة. وفي حدود علمنا تعد الدراسات العربية حول الإنتاج الاستشراقي في مجال الثقافة الإسلامية عموما غزيرة كالمستشرقين والقرآن أو السنة النبوية أو السيرة والتاريخ الإسلامي أو الفقه والتشريع وغيرها. أما الدراسات اللغوية والأدبية فقد كانت قليلة لاسيما الأبحاث والدراسات المتعلقة بالدرس اللغوي عموما، فلقد أسهم فيه المستشرقون بقسط كبير، و لم ينل ما يستحق من العناية والدرس. وكان حظ المدارس الاستشراقية الكثيرة متفاوتا في الدراسات اللغوية والأدبية، فبعضها جمع بين المجالين، وبعضها نحا منحى التخصص. ولا يفوتنا أن نشير إلى أن عناية الاستشراق باللغة العربية تركز على " دراسة كل ما يتصل بها فبحث في فقهها،

وأصواتها، ولهجاتها، وصرفها ونحوها، ومعاجمها، وأطوارها، ومادتها، وبلاغتها، وفلسفتها، وعلاقتها باللغات الأخرى، خاصة السامية، ومميزاتها وعناصرها، وتاريخها، ونقوشها، وكل ما أنتجته هذه اللغة حتى يبدو وكأنه قد صب اهتمامه كله عليها، وذلك لصلتها الوثيقة بالقرآن والحديث والشريعة على حد سواء."[80].

1. نماذج من المستشرقين في المدرسة الألمانية

تتمثل جهود المستشرقين على مدى تاريخهم الطويل بما في ذلك المدرسة الألمانية في أعمال مختلفة تشكل في مجموعها كلا واحدا لخصها المهتمون بشؤون الاستشراق في جملة من الأعمال الكبرى يأتي في مقدمتها: التدريس الجامعي حيث لا توجد جامعة في أوربا أو أمريكا إلا وقسم أو معهد منها خاص بالدراسات العربية والإسلامية بل يوجد أحيانا في بعض الجامعات أكثر من معهد للاستشراق مثل جامعة "ميونيخ" تقوم هذه المعاهد بالتدريس وتعلم العربية وتخريج الدارسين في أقسام الماجستير والدكتوراه، ولكل معهد مكتبة عامرة بالكتب العربية والإسلامية "وكان اهتمام المستشرقين بجمع المخطوطات منقطع النظير مبنيا على وعي عميق بقيمتها وما تحمله من تراث غني في شتى المجالات العلمية.. وقد قام المستشرق " آلوارد" " Ahlwardt " بوضع فهرس للمخطوطات العربية في مكتبة "برلين" في عشرة مجلدات بلغ فيها الغاية فنا ودقة وشمولا صدر في القرن التاسع عشر، واشتمل على عشرة آلاف مخطوط، ومن الإنصاف القول أن انتقال هذا العدد الهائل من المخطوط إلى أوربا قد يصل إلى الآلاف قد تهيأت له وسائل الحفظ والعناية الفائقة والفهرسة الدقيقة"[81] . و لم يقتصر عمل المستشرقين على جمع المخطوطات وفهرستها بل تجاوز ذلك إلى التحقيق والنشر فقد قاموا بتحقيق الكثير من كتب التراث، وقابلوا الفروق بين النسخ وأثبتوها، ورجحوا ما حسبوه الأصح والأعدل، وأضافوا إلى ذلك فهارس أبجدية للموضوعات والأعلام، وقاموا أحيانا ببعض الشروحات لبعض الكتب فكان عملا مفيدا. ومن الكتب الكثيرة نذكر على سبيل المثال لا الحصر: الإتقان للسيوطي، وكتاب سبويه، والاشتقاق لابن دريد، ومعجم الأدباء لياقوت الحموي، واللمع لابن نصر السراج، والبديع لابن المعتز، والكامل للمبرد، والجمهرة لابن دريد والتعريفات للجرجاني، والمقتضب لابن جني، والأغاني للأصفهاني، وعدد هائل من الدوواين وكتب لا حصر لها في الشؤون الإسلامية.

ومن الوسائل التي عمد إليها المستشرقون في خدمة التراث أنهم " قاموا بترجمة مئات الكتب العربية والإسلامية إلى اللغات الأوروبية كافة، وتعددت أيضا مجالات التأليف عندهم، فبلغ عدد ما ألفوه في الشرق في قرن ونصف أي منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين ستين ألف كتاباً، وفي الكثير منه فائدة علمية للباحثين، ولهم مؤلفات مليئة بالطعن في الإسلام، وهذا ما تصدى له العلماء والمحققون"[82]. غير أن ما لاحظه الدارسون للظاهرة الاستشراقية أن معظم الدراسات التي أجراها المستشرقون حول الثقافة الإسلامية عموما لم تخل في أغلبها من التشكيك وإثارة الشبهات، وبث السموم تحت تأثير الأهداف السياسية غير المعلنة، ولكننا نلاحظ أن الأمر يختلف عنه في الدراسات اللغوية والأدبية إلا شيئا قليلا مقارنة بالدراسات الإسلامية التي كانت أكثر خصوبة للتشويه والتلغيم.

وتعد المدرسة الاستشراقية الألمانية رائدة في الدراسات اللغوية على وجه الخصوص بفضل كثرة روادها فقد أحصينا في كتاب العقيقي "المستشرقون" وحده عددا جاوز 240 مستشرقا[83]. ناهيك عن المعاجم التي ألفت تحصى تراجم المستشرقين الألمان وغيرهم على اختلاف مدارسهم وتفاوت إسهاماتهم وإنتاجهم الثقافي لغويا كان أم أدبيا أم إسلاميا." وبالرغم من اتصال ألمانيا بالشرق منذ الحروب الصليبية الأولى، وانشقاقها عن الكاثوليكية بعد الثورة الدينية التي قادها "مارتن لوثر" وبالرغم من تدبيج بعض الكتب عن اللغة العربية وخاصة كتاب "كريستمان" الذي أعده لتعليم كتابة الحروف العربية منذ 1585 م، وبالرغم من حاجة المذهب البروتستانتي الجديد لدراسة التوراة لمقارعة ومجادلة الكاثوليكية، فإن الدراسات الاستشراقية الألمانية لم تزدهر إلا في القرن الثامن عشر خلافا للبلدان الأوروبية الأخرى، وبلغت هذه الدراسات أوجها بعد أن تخرج على يدي "دي ساسي" عشرات من المستشرقين الألمان"[84].

وسوف يطول بنا المقام لو رحنا نستعرض المستشرقين الألمان ومساهمتهم العربية والإسلامية، وما يهمنا الحديث عنه هو أهم الأعمال والمنجزات التي لفتت أنظار الباحثين العرب في المجال اللغوي، وأولوها عنايتهم الخاصة، معترفين أن ما قدمه المستشرقون من المدرسة الألمانية لا ينبغي الاستهانة به، أو تجاهل القيمة العلمية لجل الدراسات الاستشراقية لهذه المدرسة في اللغة العربية علما أن فريقا من المستشرقين الألمان توجه إلى الدراسات الإسلامية، ومنهم من ولى وجهه شطر اللغة العربية وعلومها وآدابها، واختار فريق ثالث الدراسات الإسلامية والعربية ليضرب في كل منها بسهم وافر، وإنتاج زاخر. ومهما يكن من خلاف في مسألة الأهداف السياسية والدينية في نشاط المدرسة الألمانية فإننا نؤكد مرة أخرى على أن أعمال المستشرقين عموما في الدراسات الإسلامية لا تخلو من الشبهات والأحقاد والطعون، فهو ظاهر لا يستطيع المستشرقون أن يتجاوزوه، ولكن دراساتهم في مجال اللغة يكاد يخلو من التعصب والهوى والكراهية والعداء رغم التباين العقدي والفكري والمنهجي والحضاري.. ولذلك لا يمكننا بحال من الأحوال " أن ننكر مساهمات المدرسة الألمانية في نشر الثقافة الإسلامية، وبيان الحضارة العربية، وذلك لما نشرت من نصوص قديمة ساعدت على نشر آلاف من أمهات الكتب العربية والإسلامية. وجعلتها ميسورة للمثقفين الغربيين، كما كانت مجهوداتها لا تجحد في مجال فهرسة المخطوطات العربية، وقيامها بتصنيف العديد من المعاجم العربية، واهتماماتها بالدراسات المختلفة في ميادين الثقافة الإسلامية، واتباعها لمنهج علمي دقيق فرضته الطبيعة الألمانية وخصال شعبها، واهتمام هذه المدرسة بعد الحرب الثانية بأحوال الوطن العربي ودراسته من جميع جوانبه، وهذه جميعها خصائص إيجابية لا ننكرها، أو نقلل من قيمتها. ومع ذلك تبقى هذه الدراسات غير مبرأة من الأهواء، وتحقيق أغراض لا علاقة لها بالمنهجية العلمية والموضوعية والحيادية أحيانا."[85].

وتألقت المدرسة الألمانية في العلوم العربية وغيرها على أيدي عدد هائل من المستشرقين علا كعب فريق منهم في التأليف والتصنيف، والأبحاث والتحقيق أخذت اللغة العربية جل اهتمام كثير منهم، فكان التفاوت والتباين ملحوظا في إنتاجهم كما وكيفا، وسوف نقتصر على إبرار بعض الشخصيات الاستشراقية اللامعة التي كانت لها اليد الطولى في إثراء الثقافة العربية، والتراث العربي، ونسلط الضوء على الذين عرفوا بغزارة الإنتاج وسعة الإطلاع، وتنوع التأليف، والذين اشتهروا بالإنصاف والروح العلمية، والدقة والعمق في تناول الظواهر اللغوية، ممن شهد لهم بذلك جمهور اللغويين، وتلقوا أعمالهم وإسهاماتهم بقبول حسن، وصنفت على أنها جهود في خدمة التراث العربي لا يمكن تجاوزها أو الاستخفاف بها. وعكف جمع من الباحثين العرب في شؤون الاستشراق وإسهاماته اللغوية أو الأدبية على جمع ودراسة الكثير مما أنتجه المستشرقون من ذلك ما لوحظ أن " البلاغة العربية والنقد الأدبي العربي حظي باهتمام المستشرقين الألمان فقد أصدر " سنة 1853 كتابا عنوانه "بلاغة August von mehren"أوجيست فون ميرن" " العرب" وقف فيه عند عدد من المصطلحات البلاغية وشرحها شرحا عميقا..
ويعد "فلفهارت هاينرشس" من أهم المستشرقين المهتمين بالدراسات العربية المتصلة بالأدب والنقد القديمين والبلاغة وله بحوث عديدة منها: مؤلف عن "صلة النقد عند حازم القرطجني بالنقد عند أرسطو" وقد نشر بالألمانية سنة 1969. ومنها: "يد الشمال": آراء حول الاستعارة. وبحث حول العلاقة بين البديع والاستعارة في الكتابات النقدية العربية القديمة نشر بالانجليزية عام 1984. ومنها بحث حول: "البديع عند أبي نواس". ودراسات أخرى."[86].

ويعمل بعض الباحثين العرب على جمع أعمال المستشرقين اللغوية مشفوعة بالتعليق والشرح والتحليل كما فعل "يوسف أبو العدوس" في كتابه " الاستعارة في دراسات المستشرقين". وكتبت مقالات كثيرة على هذا المنوال كالمقال الذي كتبه "ملك ميمون" بعنوان "المستشرقون ودراسة العروض العربي" حيث اعتبر أن

" weilمن "المستشرقين الذين تناولوا العروض العربي بالدراسة والتحليل "فايل" " الألماني إذ نجد له مقالا في دائرة المعارف الإسلامية سنة 1960 تحت عنوان "العروض" والمقال من عشر صفحات سبع منها خصصت للمعلومات التاريخية العامة عن العروض، والأخرى للحديث عن النبر، كما نجد له كتابا خاصا عن العروض العربي طبع سنة 1958 وهو بالألمانية" [87]. ونود أن نشير أن "ادوارد سعيد" ناقد الإستشراق الشهير الذي استثنى الاستشراق الألماني من هذا البحث. وقدم تبريرات لذلك في حوارات أجريت معه، لكن هذا الاستثناء شكل ميزة اعتبرها كثير من النقاد والباحثين صك براءة للاستشراق الألماني من المثالب التي كشفها "ادوارد سعيد" حول الاستشراق الغربي عموما وقد اهتم النقاد بتجربة سعيد المعرفية والفكرية والثقافية حيث استثنى بوضوح الاستشراق الناطق بالألمانية من النقد، وذلك لارتباط أغلب الدراسات الاستشراقية المكتوبة بالألمانية بفقه اللغة، وتتأسس مقولة سعيد " بأنه لا ينبغي أن نصنف الاستشراق الناطق بالألمانية في نفس الدرجة التي يصنف بها الاستشراق البريطاني والفرنسي وذلك على فرضية أن مفهوم "الشرق" نتيجة لمشروع ثقافي بريطاني وفرنسي خاص مرتبط بالتورطات البريطانية والفرنسية في الشرق، وكان سعيد يرى أن البلدان الإسلامية في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كانت مستعمرة من قبل بريطانيا وفرنسا فقط وسيطرت عليها منذ نهاية الحرب العالمية الثانية المصالح السياسية للولايات المتحدة الأمريكية" [88]. وهذا الاستثناء للاستشراق الألماني في نقد سعيد قد أثار انتقادات بعض الدارسين، وبغض النظر عن ما وجه إليه من استدراك إلا أن كلامه يعزز ما وصف به الاستشراق الألماني من غلبة الأنصاف والعلمية على أبحاث ودراسات جمهور الألمان للتراث العربي. وفيما يلي نقف عند أبرز الشخصيات الألمانية التي شاعت بإنتاجها الواسع للعربية وعلومها، وآثارها التي لفتت الأنظار.

أ. رايسكه. ج. ج Johann Jakob. Reiske

كانت حياة "رايسكه" ما بين 1716- 1774 وهو أول مستشرق ألماني جدير بالذكر، ولد في "تسوبج"، وتعلم اللاتينية واليونانية بدار الأيتام في "هاله"، والعربية دون معلم في "ليبزيج"، وكان ينفق ما يحصل عليه على اقتناء الكتب. " اتصل "بيوهان كريستوف فولف" فأعطاه مخطوط مقامات الحريري فنشر إحداها، وذهب إلى "ليدن" فلقي المكتبة مقفلة لفصل الصيف، ولا مال عنده فاستخدمه الكتبي "لوزاك" مراجعا لمنشوراتها، ثم علم اللاتينية واليونانية وعاش عليهما، وتبحر في العربية على "سخولتنس"، وبفضله دخل مكتبة "ليدن" وفهرس مخطوطاتها، وقد توجه إلى الشعر العربي، فاستنسخ أشعار جرير، ولامية العرب للشنفرى، والحماسة للبحتري، والمعلقات إلا أن خلافا نشب بينه وبين "سخولتنس" في الأدب العربي عطله على نيل الدكتوراه، فدرس الطب وأحرز الدكتوراه فيه عام 1746 ولم يزاوله، ورجع إلى ليبزيج عام 1747 حيث عين مديرا لإحدى مدارسها الثانوية سنة 1748، وعلم بعض مريديه العربية وترجم وصنف حتى جعل المدينة مركزا هاما للدراسات العربية في أوربا، فمنحه البلاط لقب أستاذ ورتب له راتبا إلا أنه توفي مسلولا فأهدت امرأته مكتبته إلى "ليسنج" الشاعر الألماني الشهير، ثم اشتراها دانمركي، ووقفها على مكتبة كوبنهاجن."[89].

أما آثار "رايسكه" ودراساته فتعددت في مجالات شتى أغلبها كان إنتاجا أدبيا ترجم أعمالا كثيرة إلى الألمانية، وحقق ونشر، وكانت له تفسيرات وتعليقات وشروحات وحواشي ومقارنات " فتناول معلقة طرفة بين العبد بشرح ابن النحاس متنا وترجمة لاتينية بتفسير وحواشي ومقارنتها بديوان الهذليين، وحماستي البحتري وأبي تمام وشعر المتنبي وأبي العلاء، فوضع بها الأساس العلمي للشعر العربي حتى اليوم.. ونشر رسالة هجو لأبي نواس بشرح الصفدي، والرسالة الجدية لابن زيدون بشرح الصفدي متنا وترجمة لاتينية، ولامية الطغرائي متنا وترجمة ألمانية، ومنتخبات من أشعار المتنبي متنا وترجمة، وسبعة أمثال للميداني وغيرها، وكتب مدخلا عاما إلى تاريخ الإسلام استنادا إلى حاجي خليفة في

ثلاث مجلدات، وقد أطرى فيه تاريخ الإسلام ولام على إهماله، وأوصى بدراسته."[90].

وكلما درس العربية ازداد بها ولوعا، واستطاع إتقان النحو العربي، وحرم نفسه من الضروريات من أجل اقتناء الكتب العربية، "وأدرك أنه لن يشبع هذا الولوع إلا إذا اطلع على مخطوطات مكتبة ليدن الغنية، ورفض أي عرض من شأنه أن يصرفه عن العربية ودراستها، فلم يكن همه سواها، رغم قلة ما في اليد، حيث عاش ظروفا معيشة صعبة، و لم يشغل "رايسكه" نفسه بدراسة اللغات السامية الأخرى، رغم نصيحة بعض المستشرقين له لقناعته أنه لا فائدة من ذلك ترجى بالنسبة إلى دراسة العربية وكان يقول:" لو شاء المرء النهوض، فينبغي عليه ألا يتناولها تناول اللاهوتي" وعهد إليه ترتيب المخطوطات في مكتبة جامعة "ليدن" فتهيأت له فرصة ممتازة لتحقيق أمانيه في الإفادة من هذه المخطوطات، فقام ينسخ لنفسه المؤلفات التي همه منها فنسخ "المعارف" لابن قتيبة، و"تاريخ أبي الفدا" و"البلدان" لأبي الفدا، وتاريخ "حمزة الأصفهاني"، وغيرها."[91].

ب. إيفالد هينرش Ewald Henrch

عاش "إيفالد" ما بين فترتي 1803–1875 بدأ دراساته الشرقية في ألمانيا ثم قصد "دي ساسي سلفستر" مع "فلايشير" فأخذا عنه وتخرجا بالعربية على يديه ويدين كثير من المستشرقين الألمان وغيرهم لدي ساسي الذي كان له الفضل في التعليم والتكوين لأعداد غفيرة من المغرمين بالشرق." فلما رجع إيفالد وفلايشير إلى ألمانيا أسسا أسس العلمية فيها. فكان "إيفالد" أستاذا للغات الشرقية في "جوتنجين" فوجهها وجهة تاريخ العرب وأديانهم وآدابهم، فغدا من أعلام المستشرقين، وذهب له في اللاهوت البروتستانتي صيت بعيد، فتوافد الطلاب عليه من جميع الأقطار وترجمت آثاره إلى الإنجليزية وغيرها، إلا أن وقته لم يتسع للتصنيف الوافر ولاسيما بعدما وشى به بعضهم، فسجن ثم أطلق سراحه، وأكثر ما طبع له منها بعد وفاته ونشره "فللهوزن" تلميذه وخليفته في جوتنجن، وأهم

أثاره:" العروض العربية"، وفتوح أرمينيا وبلاد ما بين النهرين للواقدي متنا وترجمة، وفهرس المخطوطات الشرقية، وكتب قواعد اللغة العربية بالألمانية في مجلدين، وجمع شعر علي بن أبي طالب، وعدي بن زيد" [92]. " وقد كان كتابه:"دراسة نقدية لقواعد اللغة العربية" الذي صدر سنة 1831–1833 في مجلدين، محاولة جادة لوضع تفسير منطقي جديد لصيغ اللغة مكان نظام قواعد العربية الفصحى، وفي عمله حول "علم العروض العربي" سنة 1825، وفي الملحق الذي يحمل نفس الاسم، وبرهن فيه على طبيعتها النوعية، منتهكا بذلك حركة قواعد الفصحى وبموضوعية متشددة، وجنوح إلى الخيال غير مرة. فقد قدم "إيفالد" دفعا قويا للدراسات العربية. ولعل مما يضفي عليه أهمية خاصة أن المستشرقين: "نولدكه" و"فللهاوزن" عادة ما قدما نفسيهما بصفتهما تلميذين "لإيفالد". كانت اهتماماته الأولى دراسة العهد القديم، ثم توجه إلى دراسة اللغات.. فقد كان يسعى إلى تفسير صيغ اللغة بمساعدة القوانين العامة عقلانيا عبر المنهج التركيبي التأملي، متسلحا بالمعرفة الغزيرة والذكاء الخارق، من خلال المقارنة لما يربط هذه اللغات من أواصر قربى." [93].

ج. برجشتراسر Golthelf Borgstrasser

عاش برجشتراسر في الفترة ما بين 5 أفريل 1886 و 16 أغسطس 1933 مسيحي برز في نحو العبرية واللغات السامية عموما، وعني بدراسة اللهجات العربية، وبالقراءات القرآنية. " تعلم في جامعة "ليبتسك" الفلسفة وعلم اللغة، والفيلولوجيا الكلاسيكية (اليونانية واللاتينية). ثم تفرغ لدراسة اللغات السامية، وكان أستاذه الكبير فيها "فيشر أوجست" وبعد تخرجه عين أستاذا ثانويا، ثم حصل على الدكتوراه في 1912 في رسالة عنوانها "حنين بن إسحاق ومدرسته" اهتم فيها بدراسة أسلوب "حنين" – شيخ المترجمين – في الترجمة من اليونانية إلى العربية والسريانية، وفي فبراير 1914 رحل إلى إستنبول، وسوريا، ومصر، وفي نهاية 1915 دعي أستاذا في جامعة "استنبول" وكلفته وزارة الحربية الألمانية برحلة

استكشافية لسوريا وفلسطين سنة 1917، وبعد الحرب الأولى عين أستاذا في جامعة برلين في 1919"[94].

"وفي العام الجامعي 1929/1930 و 1931/1932 دعته كلية الآداب بالجامعة المصرية القديمة لإلقاء محاضرات في النحو وتاريخه، وفي فن تحقيق النصوص فنشرت محاضراته في كتاب "التطور النحوي للغة العربية" وكتاب "نقد النصوص ونشر الكتب"."[95] استغل وجوده بالقاهرة لتسجيل بعض الإسطوانات لمختلف القراءات القرآنية لعدد من مشاهير القراء في مصر، واطلع على المخطوطات في علم القراءات، كما عني باللغة العامية المصرية وسجل اسطوانات مع الأطفال في القاهرة. " نال دكتوراه في جامعة "ليبزج" عام 1911 عن "استعمال حروف النفي في القرآن الكريم". وكان برجشتراسر يكره "هتلر" ودعوته إلى النازية، وكان لا يرى مانعا من حمل بندقيته والخروج لمحاربته فدفع إليه "هتلر" بمن يقتله، وكان برجشتراسر مغرما بتسلق الجبال، ففي إحدى المرات، حيث كان يتسلق الجبال، ومعه طالب من طلبته، إذ تعلق الطالب بقدمه فهوى من ارتفاع شاهق إلى قاع الوادي، حيث لقي حتفه في جبال الألب بنواحي "برشسجادن" جنوبي ألمانيا."[96].

أما آثاره فقد تنوعت في نشاط علمي واسع ما بين اللغات السامية، وتاريخ العلوم عند العرب، وقراءات القرآن " فكتب معجم قراء القرآن وتراجمهم، واللهجات العربية العامية في سوريا وفلسطين، وله دراسات حول كتاب: اللامات لأحمد بن فارس، وقراءة الحسن البصري، وقراءة القرآن في القاهرة، والقراءات الشاذة في كتاب "المحتسب" لابن جني، وفي مجال النشر تولى نشر أمهات الكتب العربية فنشر لابن خالويه: "القراءات الشاذة في القرآن"، و"طبقات القراء" لابن الجزري، وتهذيب اللغة للأزهري، ومن مباحثه: قواعد العربية لأحمد بن فارس، وله في ميدان القراءات القرآنية عمل مميز لما تهيأ له من

معرفة واسعة بالكتب العربية المؤلفة في هذا المجال والتي جمع لها مادة ضخمة مثل "الميكروفلمات" من خزائن إستنبول والقاهرة."[97].

وله في الدراسات الفقهية عمل رائد، ثاقب نذكر على سبيل المثال: "أوليات وخصائص الفكر الفقهي في الإسلام" و"مناهج البحث في الفقه". وكان يدعو إلى عدم المبالغة في دعوى القانون المقارن والبحث عن المؤثرات الأجنبية في الفقه الإسلامي، ومن أعماله اللغوية البارزة والتي تناولها بعض اللغويين "الأطلس اللغوي الذي عمله لبلاد سوريا وفلسطين، فقد قام بعمل تسجيلاته كلها بنفسه عام 1914 بعد أن حصل على إجازة من جامعة "ليبزج" ليقضي شهورا في بلاد الشرق فتنقل بين أرجاء المعمورة باحثا وراء اختلاف اللهجات الدارجة فزار دمشق وحلب والجنوب ثم فلسطين ولبنان وكانت حصيلة هذه التسجيلات أن وضع أطلسا لغويا في 42 خريطة تفصيلية، وواحدة إجمالية مع شرح لغوي مستقل طبع سنة 1915. وكان يرى أن بحث اللهجات العربية قبله كان مقصورا على دراسة كل لهجة محلية دراسة مستقلة، وبين أن هذه الدراسات السابقة تفتقر إلى التكملة بدراسة الفروق اللغوية، في مناطق كبيرة، باستخدام الجغرافيا اللغوية، وعلى الرغم من تقدم هذا الفرع من فروع الدراسة اللغوية في أوربا وأمريكا، فإنه لا يزال غض الاهاب في بلادنا وليس لدينا في لغتنا العربية، إلا محاولة هذا المستشرق الألماني "برجشتراسر" ولا يخفى ما لهذه الأنواع من الدراسة من الفوائد الجليلة على الدرس اللغوي."[98].

د. فيشير أوجيست Fischer August

" ولد فيشير سنة 1865، وكانت وفاته في 14 فبراير 1949، اختص باللغة العربية نحوا وصرفا، ومعجما مواصلا الدرب الذي رسمه أستاذه اللغوي الكبير "هينرش فليشر" مؤسس مدرسة في الاستشراق الألماني، آخذا بمنهجه الذي يقوم على الاستناد الوثيق إلى الشواهد اللغوية العربية في المقام الأول، وإلى أعمال اللغويين والنحاة العرب، والابتعاد عن الفروض التي قد تكون بارعة ولكنها واهية

الأساس. حصل على الدكتوراه الأولى نهاية 1889 من جامعة "هاله" عنوانها:" تراجم حياة الرواة الذين اعتمد عليهم ابن إسحاق" ونشرها عام 1890، واعتمد على كتب الرجال والتراجم خاصة "ميزان الاعتدال" للذهبي. كان يتمتع بقدرة فائقة في اللغة، وعلى فهم العربية ونصوصها الشعرية الجاهلية..عمل في معهد اللغات الشرقية في "برلين" من خريف 1896 إلى ربيع 1900 مدرسا للغة العربية وأمينا للمعهد ومحافظا لمكتبته. وفي هذه الفترة أتقن لغة التخاطب العربية، خاصة للهجة المغربية المراكشية، بفضل مدرس للهجة المغربية يدعى "الجيلاني الشرقاوي" وكانت ثمرة ذلك عدة مقالات عن هذه اللهجة، بدأها بواحدة جمع فيها أمثالا مغربية عنوانها "أمثال مراكشية" وتوالت المقالات في هذا السياق." [99] .كان "فيشير" شديد الاهتمام باللهجات العربية الحية لاعتقاده أنه يلج منها إلى استخلاص نظرات ثاقبة في سر العربية وكذلك فهم اللغات السامية بوجه عام. ويبدو أنه سيطر عليه هذا الشغف باللغة العربية اتصاله بالعالم العربي ورحلته إلى المغرب زائرا أغلب مدنها الكبرى. " وفي عام 1899 شغل كرسي اللغات الشرقية في جامعة "لبيتسك" وهو الكرسي الذي شغله أساتذة "فليشر" من قبل بدأ عمله فيه عام 1900 وكان مركزا قويا للدراسات الشرقية، وخصوصاً العربية في ألمانيا، فأمها دارسوا العربية وعلومها من سائر الأنحاء، ويذكر تلاميذه أنه كان نموذجا في دروسه ومحاضراته من حيث التدقيق في فهم خفايا النصوص العربية التي كان يشرحها، واستمر في منصبه حتى 1939. وبعد تقاعده استمر في التدريس في بيته، ورغم أنه كان في الرابعة والثمانين من العمر كان يشرح لبعض تلاميذه "ديوان امرئ القيس". وكان حريصا على التأكيد لطلابه على أهمية اللغة العربية ومعرفة دقيقة شاملة للنحو والمعجم والاستعمال اللغوي، وذلك قبل التصدي لأي بحث في ميدان الدراسات العربية والإسلامية، ويندر من يمتلك هذه الرؤية عند المستشرقين الآخرين." [100] .

ويبدو أنه كان يرى أن دراسة النحو هي لب الدراسات العربية برمتها فقد أخذت المسائل النحوية مكانا واسعا في أبحاثه ومقالاته، كما عني بدراسة تاريخ اللغة العربية منذ أقدم نصوصها حتى لهجاتها الحالية، وكان ميالا إلى تحليل لغة الشعر لأنه وجد فيها أرسخ الشواهد لمعرفة العربية. ومن هنا اهتم بجمع كل الشواهد الشعرية الواردة في كتب النحو وشروح الشواهد. " وفي هذا الميدان صنف "فهرست الشواهد" وهو ثبت شامل للشواهد بحسب القوافي والشعراء. وكان "فيشير" يكره الاتجاه الذي ساد عند المستشرقين الباحثين في القرآن وهو إبراز تأثير الاتصال مع اليهود والنصارى باعتبار أن النبي صلى الله عليه وسلم نشأ في بيئة عربية وثنية، بعيدة كل البعد عن أي بيئة أخرى. أما عن العربية الفصحى والإعراب فكان يرى أن الفصحى لم تنشأ عن لهجة قريش من الشعر الجاهلي، وأنها لم تكن لغة للعرب القدماء بوجه عام بل لابد أن تكون قد قامت على لهجة واحدة من لهجاتهم. وفيما يتصل بالإعراب يرى "فيشير" أن سكان مكة والمدينة وأجزاء من المناطق المحيطة كانوا قد تخلوا عنه في زمن النبي وقبله، ويرى أن ثمة أربعة أصناف مميزة للغة العربية وهي: 1. لغة الشعر الجاهلي 2. لغة القرآن. 3. لغة النثر الواردة في "السير والمغازي". 4. لغة الحديث النبوي." [101]. إذا كانت هذه الأربعة بمثابة المصادر الأولى للعربية الفصحى فإن القرآن والحديث النبوي ينبغي أن يتصدرا هذه التي سماها الأصناف، على خلاف في مصدرية الحديث والاحتجاج به في اللغة.

"وخير ما خلف "فيشير" هو معجم اللغة العربية القديمة مرتبا على المصادر، وقد قضى أربعين سنة في جمعه وتنسيقه، وقدم جذاذاته إلى المجمع اللغوي بمصر، وكان الدافع في التأليف هو الشعور بنقص المعاجم العربية وافتقارها إلى الشواهد في كل حالة. فجاء معجمه يستند في كل معنى ينطوي عليه اللفظ إلى شواهد خصوصا الشعر الجاهلي والأموي على وجه التحديد، وأعلن عن مشروعه الأول عام 1907 أثناء انعقاد مؤتمر الفيلولوجيين الألمان في "بازل" 1907، ثم في المؤتمر

الدولي المنعقد للمستشرقين في "كوبنهاجن" 1908. وجمع في معجمه العربية القديمة لغة الشعر من بدايته إلى العصر الأموي، ولغة القرآن ولغة الحديث، ولغة المؤرخين، واستغل المواد المعجمية التي خلفها "فليشير" و"توربيكه" و"جولدسيهر" وغيرهم، وبدأ فيشر عمله سنة 1913 مستخرجا مواده من المعلقات والمفضليات والأصمعيات والحماسة والهاشميات، وشعر المراثي.. وفي الحديث اعتمد على البخاري، وأجزاء من تاريخ الطبري. فبلغ عدد الجذاذات في 1918 إثناء عشر ألف جذاذة وكان بمساعدة بعض الألمان والمصريين." [102]. ولما أنشئ مجمع اللغة العربية في مصر في 1932 عين فيشر عضوا فيه فاستأنف العمل بحماسة فصار يتردد على القاهرة في شتاء كل عام حتى 1939، ولما قامت الحرب لم يستطيع العودة إلى مصر بعد أن ألغيت عضويته في المجمع، ولكن مصير المواد التي جمعها وضعت لدى أمانة المجمع فضاعت و لم يبق منها إلا النزر القليل، حاولت بعض الجامعات الألمانية الحصول عليها لاستكمال الجهد ولكنها فشلت " والملاحظ على إنتاج فيشر الاقتضاب وعدم التوسع في بعض أبواب النحو واللغة، فكانت غالبية أبحاثه تعليقات صغيرة، وتصحيحات لغوية مفيدة نذكر منها: "المسألة الزنبورية" وأسماء الإشارة للمؤنث:"هذه، ذه، ته، هذه، ذه، وهذهي، ذهي، تهي" و" تركيب المصدر: ضرب عمرو زيد" و" الكلمة العربية أيش"."[103] .

هـ. بروكلمان كارل Carl Brockelman

عاش بروكلمان ما بين 18 سبتمبر 1868 و 6 ماي 1956 ولد في مدينة "روستوك" " كان أبوه تاجرا فيما يسمى بسلع المستعمرات، وكانت أمه كما يقول عنها كارل في ترجمته الذاتية سيدة موهوبة روحيا، ومنها ورث ميوله العلمية، وهي التي فتحت لابنها آفاق الأدب الألماني ولكن من سوء الأحوال المالية عاشت الأسرة في ضيق شديد، وفي المدرسة الثانوية في "روستوك" بدأ يظهر ميوله إلى الدراسات الشرقية يقول "بروكلمان":" وفي الصفوف العليا تجلت الميول التي ستسيطر على حياتي، بكل وضوح، وكانت هناك جمعية للقراءة تجتمع

مرتين في الأسبوع لقراءة أبرز المجلات الجغرافية، وكان الوقت وقت الاكتشافات الجغرافية العظيمة في آسيا وإفريقيا، وعلى الطريق ارتبط خيالي بالمشرق، وكنت أهتم في المقام الأول بما يرد فيها من أخبار عن اللغات، ولهذا فإنني وأنا لا أزال تلميذا في المدرسة الثانوية وضعت مشروعا لكتاب نحو لهجة "البانتو" التي كان يتكلم بها في المستعمرة البرتغالية "أنجولا" وكان أشد الأماني إلحاحا علي أن أعيش فيما وراء البحار."[104]. درس بروكلمان على كثيرين العربية والحبشية، ففي أول أكتوبر 1890 عين مدرسا في المدرسة البروتستنتية في "اشتراسبورج" أولا تحت التمرين ثم مساعدا وفي نفس الوقت واصل دراساته العربية. " وما لبث أن تبين له أنه لا مستقبل له في هذه الثانوية البروتستنتية فقرر أن يبحر لوظيفة مدرس مساعد فيعد نفسه للانخراط في التدريس الجامعي فانتقل إلى "برسلاو" وحصل على الدكتوراه للتأهيل للتدريس في يناير 1893 برسالة عنوانها "عبد الرحمن أبو الفرج بن الجوزي" تلقيح فهوم أهل الآثار في مختصر السير والأخبار، أصدر معجما سريانيا في فبراير 1895 ودعي إلى إعداد نشرة نقدية محققة لطبقات ابن سعد، والسفر إلى لندن واستنبول فلم يكتف بمهمته حول الطبقات بل انتهز الفرصة فنسخ نسخة من "عيون الأخبار" لابن قتيبة، وعاد إلى "برسلاو" وكان بروكلمان مكلفا بتحقيق الجزء الثامن من طبقات ابن سعد وتولى نشر عيون الأخبار بنفسه، ووجد في "قيمار" ناشرا مستعدا لتحمل النفقات بشرط أن يقدم له بروكلمان كتابا آخر أكثر رواجا فقرر أن يصنف كتابه العظيم "تاريخ الأدب العربي" امتد طبعه من 1898 إلى 1900 وكان بروكلمان يتقن إحدى عشر لغة شرقية."[105]. رحل "كارل" عن عمر يناهز التسع والتسعين عاما وترك بعده تراثاً واسعا أبهر الكثيرين، وشكل مادة دسمة لأبحاثهم وطروحاتهم، وخدم هذا المستشرق الفذ التراث العربي، خدمة لا نظير لها بشهادة الدارسين.

فعرف "بكثرة نشاطه وغزارة إنتاجه الذي اتصف بالموضوعية والعمق، والشمول والجدة، مما جعله مرجعا للمصنفين في التاريخ الإسلامي، والأدب

العربي فنوع إنتاجه ما بين نشر وترجمة، وتعليقات وشروحات وتحقيقات وتأليفات، فكتب: الكلمات اليونانية الدخيلة على الأرمينية. والمعجم السرياني، ورسالة في لحن العامة للكسائي مذيلة بتعليقات وفوائد، وعن كتابه في الأدب العربي النفيس عرض فيه تراجم العلماء والأدباء في العصور الإسلامية جمعاء، وذيل كل ترجمة بمصادرها، ووصف الكتب وميزاتها وتاريخ طبعها، ومكانها في الشرق والغرب، وأحصى المخطوطات في مكتبات أوربا، فجاء نموذجا في ترتيبه وسعته ودقته وحسن إخراجه، نقل منه عبد الحليم النجار ثلاثة أجزاء إلى العربية، ونشرته الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية. وكتب عن قواعد علم النبر والعروض في اللغة السريانية، ومؤلفات ابن المقفع في البيان والبلاغة، وملاحظات على علمي النحو والصرف في العربية والأرامية وكتاب المفصل في علم النحو والصرف المقارن للغات السامية، والصيغ المتشابهة في اللغات السامية، والجوهري وترتيب الهجائية العربية، وأسماء التصغير والتكبير في اللغات السامية. وملاحظات على سر الصناعة لابن جني وما قاله في اسم الإشارة المؤنث، واشتقاقات مصرية قديمة ومناسبتها للغات السامية، واشترك مع "شبولير" و"هوفنير"، و"فوك" في تصنيف كتاب العربية فقها وأدبا كما أسهم كارل بدراسات واسعة جدا في دائرة المعارف الإسلامية[106]" [107].

و- يوهان فك Johann Fück:

" ولد يوهان فك في 8 جويلية 1894 بفرنكفورت أماين وتوفي في 24 نوفمبر 1974 بهاله كان كاثوليكي المعتقد وكان أبوه نجارا. درس الفيلولوجيا الكلاسيكية من 1913 إلى 1916 في جامعات هاله وبرلين وفرنكفورت، وما بين 1916 إلى 1917 أدى الخدمة العسكرية. وفي فبراير 1918 إلى 1920 بقي متربصا في الجامعة وفي 1921 بدأ في التحضير لرسالة الدكتوراه في الفيلولوجيا، وما بين 1921 و1930 درس اللغة العبرية في جامعة فرنكفورت، وفي 1929 تخصص في الدراسات الإسلامية، في 1930 إلى 1935 انتقل إلى الهند أستاذا وفي نفس الوقت

كان مديرا لفرع اللغة العربية والإسلام، ثم من 1935 إلى 1938 درس العربية وعلومها في جامعة فرنكفورت وفي 1936 أصبح أستاذا حرا (فوق العادة) في نفس الجامعة، وفي 1938 استدعى من قبل جامعة هاله ليرأس مكتبة دول الشرق الأوسط وفي 1962 أحيل إلى التقاعد.

وقد امتاز يوهان فك بأنه كان من المدرسين الممتازين يميل إلى البساطة، كان كثير التواضع دقيق الملاحظة حاضر النكتة، وكان حريصا جدا على تنمية القدرات الكلامية عند طلابه، وكان يرفض أن يشرف غيره على تدرس اللغة العربية لشعوره بمسؤولية كبرى نحوها لاعتقاده أنه يملك أسرار العربية ما لا يملكه غيره خوفا من التشويه والطمس. توفي في مدرج جامعة هاله وهو يلقي محاضرة وقد جاوز عمره الثمانين، وبوفاته فقدت الساحة العلمية الألمانية شخصية علمية غير عادية"[108].

ولقد أحصى الباحثون للمستشرق "يوهان فك" عددا من المؤلفات والمقالات والبحوث نشرت في مجالات مختلفة، كان أغلبها يتمحور حول قضايا اللغة العربية وأبرز هذه الآثار: " العربية لغة وأسلوبا. في "برلين" 1950، وقد نقله إلى العربية عبد الحليم النجار في القاهرة 1951، ونقله إلى الفرنسية "نيزو"، ونشره بمقدمة المؤلف ومدخل "لكانتينو" في باريس 1955، وبمعاونة "بروكلمان"، و"شبولير"، و"هوفنر". وكتب: العربية فقها وأدبا، وألف "العربية" بحوث عن تاريخ لغتها وأسلوبها في ليدن 1954 وله: الدراسات العربية في أوربا عام 1944- 1955 في "ليبزيج" ومن مباحثه: محمد بن إسحاق، وفي الآداب الشرقية كتب "القرآن" في 1933، و"حديث البخاري" في 1938 و"الإسلام" في 1938، و"الصوفية" عام 1940، و"ترجمة القرآن" سنة 1944، و"الموسيقى العربية" في 1953. وفي المجلة الشرقية الألمانية نشر فهرست ابن النديم وهو يعد طبعة جديدة له، و"أصالة النبي محمد" في 1936، و"تصغير الجمع" عام 1936، و"مكانة المحدثين في الإسلام" في 1939، و"أوجيست فيشير" في 1950، وفي غيرها "الحديث"، و"الكيمياء في

كتاب الفهرست" في 1951، و"البيروني" في 1952، و"محمد شخصيته ودينه"، و"محمد إقبال" و"المعتزلة"، و"كارل بروكلمان". وكتب حول اللغة العربية والتاريخ الإسلامي، ومحي الدين الأصفهاني، وتقويم قرطبة، ومحمد بن سعيد العوفي وأصل التشريع الإسلامي." [109]. يبدو أن "يوهان" اهتم بما اهتم به غيره من المستشرقين خارج الدراسات اللغوية الذين كتبوا حول قضايا تقصدوها، وكأن لهم من ورائها مآرب وأغراض كموضوع الفرق الإسلامية، والتصوف والصوفية، وبعض الشخصيات الإسلامية والرموز التاريخية، والتي كانت لها مواقف متباينة. والأهم من هذه الدراسة هو الوقوف على ما ألفه "فك" حول العربية، وما دقق النظر فيه فعد عملا رائدا يستحق التنويه، فحظي بالترجمة والتعاليق والشروحات، فكان في المقام الأول كتابة "العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب".

من خصائص المدرسة الإستشراقية الألمانية:

وكان الاقتصار على هذه النخبة من المستشرقين الألمان عينة تنبئ عن مدى الشغف الذي سيطر على نفوس الباحثين في الشرق ولغته من كبار المدرسة الألمانية. ولا يعني ذلك أن ما ذكر من هذه الأسماء اللامعة، أنه لا يوجد غيرهم من الذين كرسوا أعمارهم في البحث عن اللغة وأسرارها، وعلومها، وفقهها إلى غير ذلك. " فلقد اعتنى المستشرقون الألمان بالعربية منذ فترة مبكرة، فقد نشر الألماني "فلهلم بوستل" " wilhelm postel" سنة 1538م مصنفه الأول في "قواعد العربية" " Grammatica Arabica" ولكنه كان باللاتينية كما هي الحال السائدة في أوربا آنذاك. وقد زاد نشاطهم واهتمامهم بالعربية منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وهي فترة طويلة نسبيا، صنفوا خلالها كثيرا من البحوث العلمية والكتب التعليمية، وتأثرهم واضح بالدرس اللغوي عند العرب، خاصة الجيل الأول منهم مثلا: "فلايشر" " Fleischer"، و"كاسبراي" " Caspori"، و"ركندورف" " Reckendorf"، ثم أخذ يقل تدريجيا إلى أن أصبح بدرجة أقل عند "سوتزين" " Socin" و"بروكلمان" " Brochelman" وقد اهتم المستشرقون في الماضي بالفصحى التراثية التي أسموها العربية الكلاسيكية، ثم اهتموا بالعربية المعاصرة التي أسموها بالعربية المعاصرة المكتوبة، والعاميات المعاصرة." [110]. وقد تناول بعض الدارسين جهود الألمان اللغوية، وأولوها عناية خاصة ذلك لما تمتلكه هذه المدرسة من تراث واسع حول اللغة العربية على وجه التحديد [111]. وتمتاز المدرسة الاستشراقية الألمانية عن غيرها من المدارس الكثيرة على وجه العموم بجملة من الخصائص حيث " يؤكد معظم الباحثين العرب أن الاستشراق الألماني لم يخضع لغايات سياسية أو دينية أو استعمارية بحجة أن ألمانيا لم يتح لها إستعمار البلاد الإسلامية، و لم تهتم بنشر الدين المسيحي في الشرق، وهذه الخاصية ليست صحيحة في إطارها العام لأن الاستشراق الألماني كان مبعثه تحقيق الأهداف الدينية.. وإن ألمانيا لم تتعفف عن استعمار البلاد العربية والمشرق، ولكن الظروف الدولية منعتها من ذلك، خاصة المنافسة البريطانية لها، ولا يمكن أن

نبرئ ألمانيا من نواياها الاستعمارية. ولقد تميز الاستشراق الألماني بالدراسات الشرقية القديمة والحقبة الإسلامية واهتم بالآثار والأدب والفن، وهذا النوع من الدراسات عادة ما يكون خاليا من تحقيق أي غرض من الأغراض السياسية. وإن هذه المدرسة امتازت أيضا عن غيرها بغلبة الروح العلمي على أبحاثها والتي تتسم غالبا بالموضوعية والتجرد والإنصاف، وهذه الروح التي امتازت بها المدرسة الألمانية مبعثها تلك الخصال المميزة للشعب الألماني المجبول على الدقة البالغة، والعناية الفائقة، والصبر الجميل، وإتباع المنهج العلمي الصارم بأعلى المقاييس العلمية المتعارف عليها، ومع ذلك لا يمكن أن يخلو من تحقيق أهداف سياسية. نعم لقد جاءت الدراسات الاستشراقية الألمانية خالية من العداء للعرب أو التحامل عليهم. والسبب في ذلك في رأينا هو اهتمام هذه المدرسة بالتراث العربي القديم والآداب والآثار القديمة، وكان اهتمامها مميزا في الدراسات النحوية، والصرفية والبلاغية والعروضية، وفي فقه اللغة."[112].

والمدرسة الألمانية الاستشراقية كغيرها من المدارس الأخرى قد جعلت العرب والمسلمين وتراثهم وحضارتهم موضوعا للدراسة سخروا ما بوسعهم من جهد مادي ومعنوي لتحقيق ما يهدفون إليه من وراء اهتمامهم المتميز بالشرق ولكن لكل مدرسة استشراقية خصائصها وخطتها وخلفيتها الفكرية والمذهبية تتجلى أثناء البحث والدراسة لشؤون الشرق عموما والشرق العربي والإسلامي على وجه الخصوص ولكن " يتميز الاستشراق الألماني بميزة خاصة حيث لم يرتبط إلا في القليل النادر بالاستعمار الذي سيطر على عالمنا الإسلامي ردحا من الزمن، ومن هنا حظي بسمعة طيبة، وذلك فضلا عن تميزه في كثير من الأحيان بالموضوعية. ونذكر في هذا المقام كتابات العديد من المستشرقين الألمان بدءا من "رايسكه" وانتهاء "زغريد هونكه" و"آناماري شميل" في العصر الحاضر. وهناك بطبيعة الحال أمثلة أخرى كثيرة تتسم بتلوينات سلبية سواء كان ذلك عن قصد أو سوء فهم للنصوص، أو خطا في الاستنتاج أو غيرها."[113].

لقد تناول بعض الباحثين في الشؤون الاستشراقية الاستشراق الألماني بالدراسة الوافية، وقد سبقت الإشارة إلى أولائك المهتمين بهذه المدرسة وما ألفوه حول روادها وأبرز سماتها الفكرية، وأصولها المنهجية وأهم توجهاتها في دراسة التراث العربي والإسلامي، والمراحل التاريخية التي مرت بها. " فأهم السمات التي اتسم بها الاستشراق الألماني ما يلي:

تعدد مجالاته سواء أكان ذلك في موضوعات الاستشراق التقليدي أم في الموضوعات المعاصرة.

أن علم الشرق المرتبط بالعصر الحاضر، يقصد منه دراسة الشرق على مستوى العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية.

عدم اختفاء الهدف التنصيري في أعمال عدد من المستشرقين الألمان حيث ساهموا في رحلات البحث إلى فلسطين على اعتبار أنها أرض الكتاب المقدس، كما تم إنشاء المعهد الانجليزي في فلسطين.

كان الهدف الاستعماري من بين الأسباب التي أدت إلى الاهتمام بالدراسات المعاصرة في العالم الإسلامي، ويظهر ذلك في أعمال "كارل هينرش بيكر"، والذي أسس معهد المستعمرات في هامبورج.

تميز الاستشراق الألماني بوجود التخصصات البينية للمساهمة الشاملة في دراسة الشرق حيث تتعاون تخصصات غير استشراقية مع تخصصات استشراقية في إصدار أعمال شاملة عن الشرق.

وجود معاهد بحث خاصة بالأبحاث المرتبطة بالشرق، وغير تابعة للجامعات مثل معهد "ماكس بلانك".

رغم التطورات العديدة التي طرأت على الاستشراق الألماني، وميل غالبية الباحثين إلى الدراسات المعاصرة، إلا أن الاستشراق التقليدي لا يزال الأساس الذي يعتمد عليه الاستشراق المرتبط بالعصر الحاضر."[114].

وكان اهتمام المدرسة الاستشراقية الألمانية كغيرها من المدارس الأخرى ببعض القضايا التي لا تخلو من أهداف وأغراض، ولكن قد تكون بدرجات متفاوتة بين المدارس الاستشراقية كقضية التصوف والمتصوفة لاسيما ما يعدونه من قبل الاضطهاد ومصادرة للحريات لفئة من أهل التصوف الذين كانت لهم آراء شاذة كالحلاج، وابن عربي وغيرهما. وقضية اللهجات، واللغات الدارجة والتي قدم فيها المستشرقون عموما دراسات مستفيضة، ومسألة الفرق الإسلامية وطروحاتها الفكرية والعقدية خاصة تلك التي عانت عبر التاريخ كالمعتزلة والشيعة وغيرها من المسائل التي جذبت انتباه المستشرقين وقدموا فيها رسائل أكاديمية ونالوا بها رتبا علمية مرموقة. وعن الأصول المنهجية المدرسة الألمانية فقد عدها الدارسون فرنسية الينابيع والأصول " ففي مطلع القرن التاسع عشر وبفضل العلامة "دي ساسي" أستاذ العربية والفارسية في مدرسة اللغات الشرقية بباريس الذي جدد الدراسات العربية، ولاسيما علمي النحو والصرف في أوربا جمعاء، فقصده الألمان وغيرهم، وتتلمذوا عليه وتأثروا به ومن أشهرهم "فلايشير" و"إيفالد" فعدا مؤسسي الدراسات العربية في ألمانيا وتخرجا عليهما كبار المستشرقين."[115].

ويرى الباحثون في الاستشراق الألماني أنه مر بتطورات متعددة خلال تاريخه " فمع انتهاء الحرب العالمية الأولى يلاحظ اتجاه علماء الدراسات الإسلامية بقوة نحو الموضوعات التاريخية والتركيز على العمل الفيلولوجي، فقد كان من الطبيعي أن يؤدي انتقال السلطة إلى النازيين، إلى إبعاد عدد من المستشرقين الألمان المشهورين إلى الخارج بعد 1933 لأسباب سياسية وعنصرية، وقد كان النازيون يميلون إلى التقليل من الدراسات الشرقية، وذلك بإدعاء أن الدعم للاستشراق لمدة عقود طويلة أدى إلى تحويل النظر عن دراسة الثقافة الألمانية المميزة..وقد أدى هذا

إلى أن تحتل علوم الإسلام مكانة ضئيلة في خريطة البحث الألماني مثلها مثل علوم الاستشراق بصفة عامة."[116] .

ويعد صلاح الدين المنجد من المتخصصين في الاستشراق الألماني كما ذكرنا قبل، حيث أثرت عنه دراسات واسعة، أحاطت بشؤون هذه المدرسة المتميزة في نظره. فكتب تحت عنوان: "لمحات من عظمة الاستشراق الألماني" " والمتتبع لحركة هذا الاستشراق يلاحظ أنه اختص بمزايا واضحة، وهي في رأيي:

لم يخضع لغايات سياسية أو استعمارية أو دينية، كالاستشراق في بلدان أوروبية أخرى فألمانيا لم يتح لها أن تستعمر البلاد العربية أو الإسلامية، و لم تهتم بنشر الدين المسيحي في الشرق لذلك لم تؤثر هذه الأهداف في دراسات المستشرقين الألمان، وظلت محافظة على الأغلب على التجرد والروح العلمية. وإذا ظهر في بعض الدراسات الاستشراقية الألمانية بعض الانحراف في الرأي، أو الخطأ، فهذا أمر لا يمكن تعميمه في الدراسات كلها.

لم تكن دراسات المستشرقين الألمان عن العرب والإسلام والحضارة الإسلامية العربية متصفة على الأغلب بروح عدائية. نعم لقد وجد بعض المستشرقين الذين أتوا بآراء لا توافق العرب والمسلمين، أو بآراء خاطئة تماما كبعض آراء "نولدكه" " عن القرآن Vullersعن الشعر الجاهلي والقرآن الكريم، أو آراء "فوللرز" " وتهذيبه، لكن هذه الآراء معدودة، فالاستشراق الألماني لم يعرف مستشرقين جعلوا ديدنهم عداء العرب والإسلام، وتعمدوا الدس والتشويه في دراساتهم، بل العكس وافقت هذه الدراسات روح إعجاب وتقدير وحب وإنصاف. فعلى سبيل المثال نجد "رايسكه" سمى نفسه "شهيد الأدب العربي". حتى إن بعضهم أسلم حبا للعربية والإسلام مثل: "ريشر" الذي سمى نفسه "عثمان" بعد إسلامه، وقد نال بعضهم الكثير من المتاعب والأذى في سبيل العربية، ومنهم من كف بصره وهو يبحث لسنوات في النصوص العربية يحققها على نفقته الخاصة.

المنهج العلمي الدقيق الذي يعتبر عند بعضهم مثالا نادرا يحتذى.

ولست أنكر أن في إنتاج بعض هؤلاء المستشرقين نقصا وأغلاطا، ولكن يكفي أنهم عملوا بحماسة وحب بقدر ما أسعفتهم به المعرفة والمصادر، ولقد استدرك بعضهم على بعض بإخلاص، وصحح بعضهم أخطاء بعض، وكانوا علماء حقا يقبلون كل نقد وتصحيح."[117].

سبق التعرض في المبحث السابق لشخصيات استشراقية من المدرسة الألمانية كان لها العطاء الغزير في ميدان الدراسات العربية وتركوا البصمات الواضحة على تراثنا العربي، وكان الوقوف على أبرز هذه الوجوه العلمية على سبيل التمثيل وليس الحصر، وقد نالت هذه المدرسة قسطا من البحوث والمؤلفات من قبيل الجمع والاستقصاء، أو النقد والتقييم فبالإضافة إلى موقف ادوارد سعيد من الاستشراق الألماني الذي أشير إليه آنفا. وهناك آخرون برأوا ساحة هذه المدرسة من الخلفيات الإيديولوجية أو الأهداف غير العلمية، ومن بين هؤلاء " صلاح الدين المنجد الذي كان أكثر من كتبوا عن الاستشراق وتعاطفوا مع الاستشراق الألماني، وتبرئته من التبعات غير العلمية التي ألصقت بالمستشرقين من جنسيات أخرى، وظهر منه ذلك في عدد من الدراسات الهامة، والأعمال المتخصصة، والتي ركز فيها على هذا النوع من الاستشراق منها: " المستشرقون الألمان وتراجمهم وما أسهموا به من الدراسات العربية"، ومنها:" المنتقى من دراسات المستشرقين"، وكذلك: "الاستشراق الألماني في ماضيه ومستقبله"."[118].

و في ختام هذا البحث نخلص إلى جملة من النتائج وهي:

1- ضرورة إخضاع الظاهرة الإستشراقية إلى المنطق العلمي الدقيق، والرؤيا الموضوعية بعيدا عن الأهواء والأحكام المسبقة.

2- المدارس الإستشراقية ليست في موقع واحد في تعاملها مع التراث العربي والحكم عليه وهي لا تنطلق كلها من مواقف عدائية للعرب والمسلمين.

3- المدرسة الألمانية مثلت الإستشراق الإيجابي والمنصف أحسن تمثيل وبشكل عام.

4- ضرورة التمييز بين المدارس الإستشراقية بعد الدراسة الفاحصة المتأنية عند الوقوف على إشكالية الأنا والآخر.

5- تبقى العديد من العوائق التي تعترض طريق المستشرقين في قراءتهم للتراث العربي والإسلامي قائمة ومن أبرزها: فهم اللغة العربية في ألفاظها ومعانيها وأساليبها وبلاغتها..

أصول التحليل اللساني للجملة العربية (مقاربة الإعراب)

الدكتور الجمعي بولعراس
قسم اللغة العربية وآدابها
كليـــة الآداب واللغات
جامعة تبسة – الجزائر

تمهيد:

على مر الأزمنة والدارس للنحو العربي يجد تباينا بين الإعراب وعلم النحو، الذي ما فتئ في زمن الأسلاف أن يعد منهج الإعراب له قواعده وأسسه، يختلف عن علم النحو؛ ذلك أنه تحليل واعي للمباني والتراكيب اللغوية، مستهدفا الإبانة عن المعاني في مستواها الإبلاغي، بتطبيق تلك القواعد النحوية. هدفه أن يعطي للمتلقي وللنصوص التراثية سواء كانت قرآنية أو شعرية مفهوما واضحا عن سر التراكيب اللغوية المختلفة، والفروق المتنوعة في سياقاتها اللغوية.

وهذا المفهوم المشهور عند الأسلاف طمس معناه وأصبح محصورا في البحث عن أواخر الكلمات، التي كثيرا ما تركت جراء هذا الفهم مشاكل عويصة ظلت تهدد كيان اللغة العربية.

فالإعراب إذن الذي نريد أن نبيّن مفهومه، ليس تغير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا، ولا ما جيء به لبيان مقتضاه العامل في

حركة أو حرف أو سكون أو حذف، إنما نريد بمنهج الإعراب ذلك المعنى المشهور بين المشتغلين في العلوم العربية من تحليل لغوي للجملة أو ذلك المنهج الذي غايته " تصوير مختلف الأبواب النحوية التي يتكلم بوساطتها الفكر، وإدراك العلاقات بين عناصر الجملة للوصول إلى المعنى، إذ المعاني المعجمية للمفردات لا تؤدي إلى فهم جملة من الجمل" [1]، وهذا المعنى هو المقابل ل:" Linguistics analysis or parsing ".

1-الفرق بين علم النحو ومنهج الإعراب:

لقد اتهم المتقدمون من النحاة بخلط مفهوم النحو بمفهوم الإعراب، لكن واقع تعريفاتهم مما تقدم فيه الفرق واضح عندهم، فالنحو عندهم صناعة علمية تختص بدراسة قوانين التركيب والصورة التي تعبر عن أي معنى من المعاني المختلفة المراد إنشاء وفقه تركيب يؤدي هذا المعنى، والنظام الذي يحكمه، أما الإعراب عندهم فينطلق من الصورة والوصول إلى المعاني المخبوءة تحت هذه الصورة وكيفية نشوءها والعلاقات التي تحكم الكلمات التي نسجت على منوال معين وأدت هذه الصورة المراد إعرابها ودراستها وهذا كما يبين من التعريف الذي أورده السيوطي في الاقتراح وينسبه لصاحب المستوفى نصه أن النحو:

"صناعة علمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ كلام العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعريف النسبة بين صياغة النظم وصورة المعنى" [2]؛ فالنحو إذن قوانين والإعراب هو تطبيق لهذه القوانين في إعراب تركيب لغوي ما قصد الوصول إلى المعاني الكلية (الدلالية، النحوية، الصرفية..الخ) المستنبطة من التراكيب اللغوية.

فيمكن للإعراب أن يصل إلى المعاني المختلفة وكيف نسجت هذه الألفاظ لتجسيد هذه المعاني كالمعاني الصوتية: كالجناس الناقص، ومعاني بعض الحروف والمعاني الوظيفية التي تتجلى في الحركات الإعرابية، والمعاني الوظيفية على

المستوى الصرفي وهو أنواع منها المعنى الذي ينسب إلى أقسام الكلمة الاسمية والوصفية والفعلية والظرفية..الخ ومنها المعنى الذي ينسب إلى عناصر التعريف كالمتكلم والخطاب والغيبة والتذكر والتأنيث والجمع والأفراد والتثنية والتعريف والتنكير، ومنها المعاني المتعلقة بالصيغ المجردة كالطلب والصيرورة والمطاوعة والتكلف واعتقاد الشيء على صفه والاتخاذ والمبالغة والتفضيل والتعجب والادعاء والألوان والحركة والزمان والمكان والآلة ولمرة والهيئة، ومنها معاني الزوائد واللواصق كالتوكيد والتصغير والتعدية....الخ. وكل هذه المعاني وظيفية تؤديها العناصر الصرفية داخله في إعداد المعاني العرفية اللغوية.

إن الإعراب يجب أن ينظر إليه بأنه ذلك العلم الذي يهتم بالكشف عن المعاني النحوية والوظيفية المختلفة في أدنى جزء يؤدي معنى من المعاني وكيفية تضافر هذه الكلمات لانجاز هذا المبنى ليعبر عن المعنى الكلي للجملة الوحيد، وكيفية نسج هذه العلاقات بين الكلمات وما وظيفة كل كلمة النحوية في تكون الجملة أي موقع هذه الكلمة من المعنى الكلي المراد من الجملة.ذلك أن عامة الناس يظن أن الجملة تتكون من مجموع دلالات الكلمات الواردة في الجملة وهذا أمر ساذج، إذ كيف تفسر الترادف ودخول كلمة في سياق معين والإفصاح عن معنى معين لتخالفه في سياق آخر، فالجملة مستوى أخرى من الدلالة فإذا كانت الكلمة في دلالتها الأولى هي معجمية ففي الجملة دلالتها تصبح نحوية، بمعنى أنها ربما تتمركز وتنطلق منها علاقات تضافرية لأداء معنى جملي، وقد تكون مساعدة لأداء معنى الجملة.

ومن هنا تكمن ضرورة الإعراب، لان فهم النصوص لا ينطلق من فهم معنى الكلمات مفردة فهما معجميا لان هذا كثير ما يقود إلى أحكام خاطئة ومشوهة.

ومن مثل هذا الفهم لشبكة العلاقات التي تتضافر فيها معاني الكلمات حول المعنى المركزي للكلمة المحورية التي انطلق منها للتعبير عن معنى ما أو خبر ما.

) ومشكلة a perception problem يتحدث شومسكي عن مشكلة الفهم (
) ويقول:"فإما مشكلة الفهم فقد تعالج بتأليف a production problemالأداء (
) يتضمن قواعد اللغة المبنية داخليا جنبا إلى جنب مع a passer محلل إعرابي (
) وكمساعدات Accessعناصر أخرى كنظام معين للذاكرة وطريقة للاقتراب (
معينة وهلم جرا، ولا ينبغي أن يحول المحلل الإعرابي (Heuristics)كشف
) إلى بناها بالطريقة التي تترابط بها هذه الأشياء بواسطة Expressionالتراكيب (
اللغة فمثلا ينبغي أن يفشل المحلل الإعرابي في أن يفعل ذلك في حالة ما يسمى
، أو الجمل التي تحمل الذاكرة بما لا garden path sinters(جل طريق الحديقة)
تطيق بالنسبة للانتقال من الشمال إلى اليمين، انه ينبغي أن يعكس الصعوبات
المجربة مع الجمل من قبيل الجمل المذكورة آنفا... وهكذا، وأما مشكلة الأداء
فهي أكثر غموضا إلى حد بعيد....الخ ". [3] ومشكلة الأداء هي مهمة النحوي لا
المحلل الإعرابي ولو كانت هناك علاقة، فالإعراب يتعلق بمشكلة الفهم والإفهام
وهو المنحى التطبيقي للقواعد النحوية آو ما أطلق عليه بالتحليل النحوي
للنصوص، ويعرف تمام حسان النحو بأنه:" نظام تتشابك فيه العلاقات العضوية
حتى يصبح بهذا التشابك بنية." [4]

إلى أن يقول: " إذ لو تطرق إليه التناقض ما صلح التطبيق " [5]، ولا غرو في
أن نعد التطبيق هو الإعراب الذي يحلل تشابك هذه العلاقات ويشرح كيفية
نشوءها بمثل ما يحلله في المباني اللغوية.

وخلاصة الأمر أن مفهوم الإعراب هو "الإفصاح عن خصائص الكلمات
العربية حال تركيبها بواسطة قواعد علم النحو[6]

و قال محمد خليل باشا في كتابه (التذكرة من قواعد اللغة العربية) في معرض
الكلام عن الإعراب:

" الإعراب هو تحليل تظهر فيه ماهية الكلمة ومحله من الإعراب في الجملة وأخيرا محل الإعراب في سياق النص، وهذا يقتضي بادئ ذي بدء فهم ما في المفردات ثم فهم المعنى العام المقصود، ثم نعرب كل كلمة ثم كل جملة (ثم قال): ويعرب الفعل إعرابا نحويا ؛أي بذكر عمله في الجملة كما يلي:أهو مبني أم معرب؟

فان كان مبنيا فعلى ماذا بني؟ وهل البناء ظاهر أم مقدر ؟ ولماذا ؟ وإذا كان معربا فهل هو مرفوع أو منصوب أو مجزوم؟ ولماذا، وما هي علامة ذلك؟..الخ، ويعرب الاسم إعرابا نحويا فيذكر محله من الإعراب اهو فاعل أم نائب فاعل أم مفعول ؟ مبتدأ أم خبر ؟ اسم لإحدى وناسخها خبر لها؟

مرفوع أم منصوب أم مجرور ؟ وما هي علامة ذلك؟ وهل هي ظاهرة أو مقدرة ؟ وإذا كان مبنيا فعلى ماذا؟ وهل بناءه ظاهر أو مقدر؟ "" [7]

إن معرفة أحكام وخصائص الكلمات العربية حال تركيبها مع بعضها هي موضوع منهج الإعراب وهذه الأحكام والخصائص تختصر في الأتي:

1- تحديد نوع الكلمة
2- تحديد عاملها
3- تحديد معناها الإعرابي
4- تحديد علاقتها
5- تحديد رتبة لفظها
6- تحديد عملها
7- تحديد حالتها
8- التعليل
9- تحديد محلها
10- الملاحظات.

إذن منهج الإعراب كما عرفه عباس حسن هو "علم بقواعد وضعت لمعرفة صحة الكلام العربي على قواعد النحو"[8]

فهو بذلك عبارة عن تقرير النتائج ثم التحقق من صحتها بناء على وجود المقدمات والشروط ويختلف عن علم النحو الذي هو:""علم بقواعد مستنبطة من استقراء كلام العرب وحوصلة إلى معرفة أحكام الجزاء هذا الكلام الذي تركب فيها""[9]، وهو بذلك عبارة عن تقرير قواعد منطقية لها مقدمات وشروط ونتائج[10]

2- مبادئ منهج الإعراب

أولا: استهداف المعنى:

إذ نعاين المعنى في التراكيب اللغوية المختلفة فإننا بذلك نهدف إلى إيجاد فهم عميق لهذه التراكيب والمعنى هو الغاية من الأصوات الشكلية المعبرة عنه، ولذلك فهو ظاهرة غريبة لتصور الإنسان للمفاهيم المختلفة في الداخل والباطن العقلي للإنسان وفي والذهن الإنساني غير الظاهر للعيان الذي لا يمكن أن يحدد بدقة والمعنى يتطور تطور الذرة إلى المادة الناقوس نفسه كذلك يحصل في تطور المعنى والطريقة التي يتكون بها فقد نشعر بمواطن المعنى في أدق شيء من الكلام وهو (المونام) ويتطور إلى الحروف (الأصوات ذات المعاني) إلى تالف هذه الحروف والأصوات لتكون وحدة أفخم من ذلك تسمى الكلمة وهذه العملية التفاعلية تحدث في قاموس معين يدركه العاقل المتبصر لذلك ويبقى العلم حريصا على الكشف أو حق الاقتراب فقط، ولهذا فعلماء اللغة تكلموا عن المقاطع الصوتية وعن الارتكاز (النبر) وما يحدثه من طغيان للمعنى وتكافئه في جزء منها من الكلمة على حساب الأصوات الأخرى وتغير مواطن الترتيب لهذه المقاطع في الظاهر من التركيب اللغوي إلى إحداث نوع من النظام المغاير لغيره فيؤدي إلى توجيه مشابه نوعا ما إلى أخره نظرا لاحتوائه على نفس المادة (الأصوات) .

و قد تعرض علماء اللغة منذ القدم إلى معاني بعض الأصوات، وأوردوها في أبواب مثل: "باب تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني"، وتظل المبادرة الأولى لعباقرة ذاك الزمان هي الثمرات الأولى والمنطلق لإنضاج هذه الدراسات.

انه يجب أن نتصور نظاما للجملة في إطار البحث عن المعنى مادام أن الغاية من إنشاء الجملة هو المعنى المراد الكشف عنه والتعبير عليه بهذه الألفاظ، وبهذا النظام المعقد ينشأ هذا المعنى، والعملية التي يتركب بوساطتها المعنى ليست إرادية كما يتصور، بل هي مفروضة عليه، لا يتدخل الإنسان في إيجادها اللهم في محاولة التكلف لا غير.

ويظل المعنى في إطار الكلمة ينمو مع أدنى وحدة صوتية يمكن أن تعبر عن معنى، ثم يتطور إلى الحرف ثم يتطور إلى توالي هذه الحروف، وما يمكن أن نعبر عنه من معنى متطور من تلك المعاني الجزئية ومع تغير مجموع هذه الحروف (مقطع صوتي) في الكلمة المؤلفة من مجموع هذه المقاطع وارتكاز بعض من هذه المقاطع إلى مقطع واحد تعضده من اجل إنشاء المعنى المعجمي للكلمة وبهذا التصور نفسه يمكن للجملة والمعنى من النشوء والتطور وتظل الكلمات بمعناها المعجمي تؤدي نفس الدور الذي تؤديه المقاطع في الكلمة المفردة ويصبح المركز المعنوي للجملة يتجسد في كلمة أو أكثر من ذلك إلى تآلف كلمتين (ما عبر عنه بالمسند إليه) تظل الكلمات الأخرى تعضد المعنى المعجمي للكلمة المرتكز عنها المعنى الجملي، وتتطور هذه المعاني إلى فقرات النصوص إلى النصوص ذاتها فترسم الصورة المراد التعبير عنها، ويجب أن نفهم هذا القاموس الذي تتكون به المعاني وتتركب.

فهمنا ذاته لنظام الذرات وتكونها من نواة والكترونات تابعة لها تعمل في فلكها وتخضع لها وتصبح مشحونة إذا أضيف لها الكترونات إضافية وتصبح فاعلة قادرة على التفاعل مع غيرها لتكون الجزيء، ومن ثم يمكن لهذه الجزيئات أن تتفاعل باعتبارها مواد لإنتاج جسم غريب يختلف عن مكونات أي جزئيات

مكونة له وهذا هو الناموس ذاته في نشوء المعنى، إذ قد تفقد وتضعف قوة المعاني المعجمية في بعض الكلمات التي تصبح مساعدة في تكون المعنى الجملي لتعيين المركز وتعطي طغيانا وتوسعا للمعنى المعجمي للكلمة المركزية.

وتجدر الإشارة بالذكر إلى أن الكلمات بهذه العلاقات الجديدة التي تكونها مع الكلمات الأخرى أو الكلمة المركزية تضيف إلى الذاكرة الإنسانية من جراء هذا الاستعمال الذي يتداوله الفكر معاني مرادفة للكلمة ومعانيها السابقة، ولهذا فالقول الذي يجعل من أن الكلمة لا معنى لها إلا داخل السياق صحيح إلى درجة ما، بل قل ذلك، فنحن لا نفهم هذه الكلمات إلا من خلال مراجعة الذاكرة لمواطن الكلمات.

لنشبه التركيب اللغوي بالتفاعل الكيماوي للمواد، ننطلق من قول عبد القاهر الجرجاني: "و اعلم أن مثل واضع الكلام مثل من يأخذ قطعا من الذهب أو الفضة فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة، وذلك أنك أذا قلت:ضرب زيد عمرا يوم الجمعة تأديبا له، فإنك تحصل من مجموع هذه الكلمات على مفهوم واحد هو معنى واحد لا عدة معان كما يتوهمه الناس، وذلك لأنك لم تأت بهذه الكلمة لتفيده أتعس معانيها وإنما جئت لتفيده وجود التعلق التي بين الفعل الذي هو ضرب وبين ما عمل فيه والأحكام التي هي محصول (المتعلق) [11] إلى أن يقول:(...و إذ قد عرفت هذا فهو العبرة أبدا) 12

ولو كان يعلم عبد القاهر الجرجاني ما ينطوي عليه الذهب والفضة من أنهما مادتان مكونتان من نواة وذرات ويتكون من مجموع ذراتها جزئيات لقال بنظرية التكون النووي للكلام وللمعاني.

ومن هذا المفهوم الذي سبق يمكن أن نتصور فهما عميقا لكل الجمل المطروحة للإعراب بفهمنا لتكون هذه العلائق التي بين الكلمات وفي أدنى جزء منها وتطور المعنى في هذا الجزئيات إلى الكلمات ومن ثم إلى الجملة:

مورفيم	⇦	**حرف**	⇦	**كلمة**	⇦	**الجملة**	⇦	**الفقرة**	⇦	**النص**
لا معنى	⇦	**لا معنى**	⇦	**معنى معجمي**	⇦	**معنى جملي**	⇦	**صورة جزئية**	⇦	**صورة كلية الموضوع**
نواة الكترونات	⇦	**ذرة**	⇦	**جزئي بتفاعلها**	⇦	**مادة**	⇦	**مواد أخرى تكون مع جزئيات أخرى**	⇦	**مع تفاعل عدة مواد**

ويمكن أن نبين على هذا التصور ما ألح عليه المتقدمون من النحاة بقولهم نظرية العامل والحركات التي هي محصول التعلق والعامل الذي هو مسيطر، وإذ ألح على هذا التصور لنظام تكوين المعنى الجملي واضرب لذلك الأمثلة الفيزيائية لابد لي من أن أفرق بين الأصناف المختلفة للمعنى وقد تطرق إلى ذلك تمام حسان [13].

لقد اتخذ النحاة الكلمة المفردة وحدة تحليلية للجملة فحملوها وظيفة الأبواب النحوية المفردة لأسباب أهمها:

1- أنها أصغر لغوي صالح للإطراء

2- أنها تدل على معنى مفرد

3- أن لها صيغة صرفية معينة

4- أنها تعتبر نواة اللواصق والزوائد

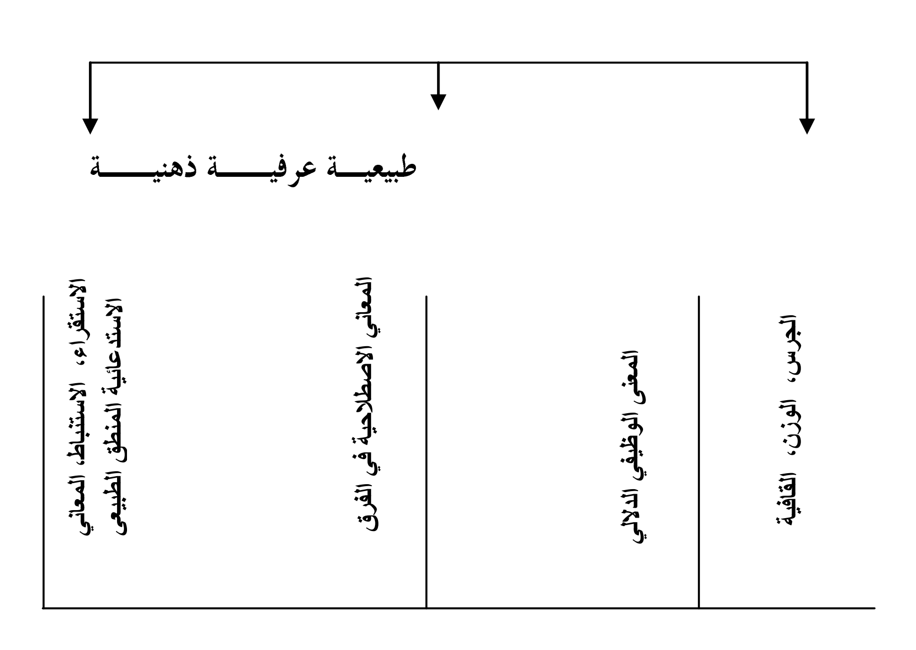
5- أنها العنصر اللغوي الوحيد الذي يظهر عليه الحركات الإعرابية

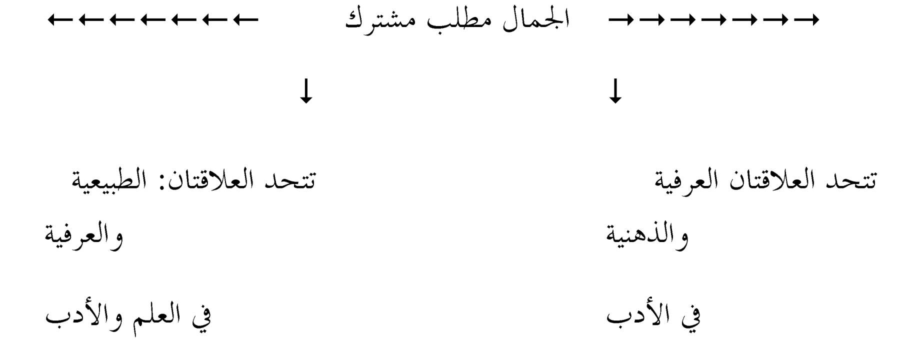
6- أنها اصغر ما يصلح للتقديم والتأخير في السياق

7- أنها تتطلب غيرها وتبطلها غيرها كما تتنافى مع غيرها وتتنافى معها غيرها.

فإذا وضعنا في ضوء الاعتبار الأخير وجدنا الكلمات تتكون منها الجملة وهذه الجملة هي المدى الأقصى الذي وقف عنده النحاة فلم يتناولوه وحدة لغوية اكبر منها حتى حين كانوا يتكلمون عن عطف الجمل أو عن الاستدراك أو الإضراب...الخ كان منطلقهم من علاقة الجملة الواحدة بأختها و لم يحدث مرة أن شملوها معا بمصطلح واحد يتضمن مفهوم الجملة، ولقد كان النحاة على صواب عندما وقفوا هذا الموقف لأن تركيب النص سمح باستنباط بعض الضوابط بالنسبة لعلاقات الجمل ومعانيها ممن كان لهم إن يتمكنوا من إخضاع أي عنصر اكبر من الجملة لمثل ما تخضع له التراكيب النحوية من التقيد الصارم، بل أن تقطيع النص إلى فقرات يتبع كل منها في عدد قليل أو كثير من الجمل ولا يمكن أن يخضع لقاعدة من أي نوع، كما تطرق تمام حسان إلى العلاقة بين الرموز والمعنى

العلاقة بين الرموز والمعنى





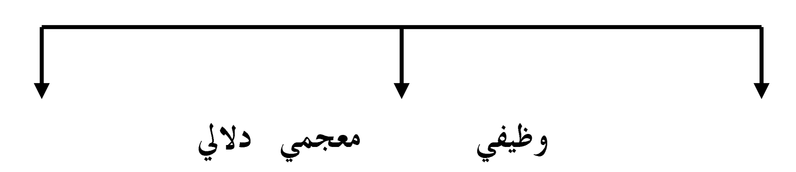
1- **العلاقة الطبيعية:** تتمثل في الرابطة التي تكون بين ما يقع عليه الحس الإنساني وبين تغير الإنسان لهذا المحسوس.

صفرة الوجه	←←←←	الخوف
حمرة الوجه	←←←←	الخجل

وتقوم على عزل المدلول والكشف على تأثير الدال على النفس ويتضح المعنى في جرسه وإيقاعه وسكبه وتأليفه وتطرقت إلى هذه الدراسات الجمالية النفسية والكيماوية بعامة واللغوية بخاصة والبلاغيون العرب.

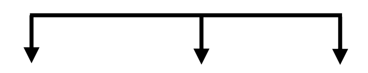
2- **العلاقة العرفية**: فهي اعتباطية يتفق عليها عامة الناس ومتعارف عليها وعلى فهمها، دون أن يكون لذلك سند يربط العلاقة اللفظية بالمعنى سواء أكان طبيعي أم منطقي أو ذهني وكل علاقة في نظام اللغة من هذا النوع العرفي سواء في إطار الأصوات أو الصرف أو النحو أو المعجم أو الدلالة أو أنماط الجمل والمعنى اللغوي ذو العلاقة العرفية أنواع:

المعنى اللغوي والعلاقة العرفية



وظيفي معجمي دلالي

وهو معنى الأجزاء التحليلية وهو معنى الكلمة المجزئة وهو معنى المقال منظور إليه في مقام



الأصوات الصرف النحو

1- والمعنى الوظيفي يمكن أن يحدد داخل المجال الصوتي كما في بعض حالات الجناس: قام، نام، سام،، صام، رام وهو معنى سلبي لا يستفاد منه أي معنى وبالرغم مما وقف عنده اللغويون المتقدمون من إعطاء معان لبعض الحروف كالقاف أنها تدل على الشدة من قبيل(قضم) والخاء تدل على الرخاء من قبيل (خضم)

- والمعنى الذي ينسب إلى أقسام الكلمة (اسم، فعل حرف) وصف، ظرف

- المعنى الذي ينسب إلى عناصر التعريف: الشخص (متكلم، خطاب، غياب) وبالنوع (التذكير والتأنيث) وبالعدد (مثنى، مفرد، جمع).

- المعاني المنسوبة إلى التذكير والتأنيث.

- المعاني المتعلقة بالصيغ المجردة كالطلب والصيرورة والمطاوعة وصيغ الزمان والمكان والهيئة والمرة.....الخ.

- معاني الزوائد واللواصق كالتوكيد والتصغير والتعدية وفي المستوى النحوي: كمعاني الفاعلية والمفعولية والحالية...الخ.

و هذه المعاني تحددها المعاني الصرفية والصوتية داخل السياق والتركيب.وتنشأ في علاقات الجمل بعضها ببعض، وتؤثر في المعاني المفردة للكلمات سواء الصرفية أو الصوتية أو المعجمية. وهكذا مما يسبب ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وفي المعنى الدلالي (السياقي)، وهو الشغل الشاغل للتحليل النحوي (الإعراب)، فلا يمكن أن نفهم كلمة إلا داخل السياق العام (أو الجملة)، ولا نفهم الجملة إلا بعلاقات الكلمات بعضها البعض، فالتركيز على هذا المعنى الوظيفي المتجلي في النحو (المعنى الوظيفي النحوي) يكون على مستوى الجمل، ومن هنا فالإعراب في اللغة العربية هو جزء من التحليل الكلي للنصوص الذي هو تحليل للجمل المفردة وعلاقات هذه الكلمات بعضها البعض، ولا يمكن أن نفهم الجمل بفهمنا للكلمات فقد نفهم الكلمات لوحدها بمعان لكن وهي متشابكة في نسيج معين يتطلب منا معرفة بالإعراب وأصوله ومبادئه ومن ثم فهم الجملة.

ولذا كان الإعراب هو التحليل للمعاني والإبانة عن المعاني.إن فهم نشوء هذا المعنى من أدنى جزء إلى أعلاه وهو المعنى الجملي ضروري للمحلل الإعرابي الذي يعالج مشكلة الإفهام، ولهذا فالإعراب يهتم بكشف ناموس تكون هذه العلاقات، ومن ثم وظائف هذه الكلمات داخل العلاقات النحوية ولا يفوتنا في هذا المقام أن نعضد ما فهمناه من مهمة الإعراب قول الجرجاني: " إذا كان قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كافية فيها حتى يكون هو مستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه

حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه، ولا ينكر ذلك إلا من ينكر حسه وإلا من غالط في الحقائق نفسه"[14]

ثانيا:الإعراب في مستوى المبنى:

لقد ذكرنا الإعراب هو تحليل العلاقات القائمة بين أبواب النحو المتمثلة في الكلمات التي في النص، فنحن حين نعرب نربط المقولات الجامدة بوظائفها النحوية الديناميكية، ونترجم الكلمات إلى وظائفها النحوية التي يمكن أن ننظر إليها في ضوء علاقاتها النحوية بالمعنى الجملي المقصود من التراكيب.

" وثمة سمات تحدد المقولات النحوية، منها الخصوصية والمحدودية والثبات وهذه السمة الأخيرة علاقة فارقة بين المقولات والوظائف، فالمقولات والوظائف فالمقولات تفارق الوظائف من جهات عدة، المقولات عناصر ثانية (استاتيكية) غير متحركة، أما الوظائف فعناصر متحركة " ديناميكية" حيه. وفي الجملة التالية مثل توضيحي على ذلك" (ضرب زيد عمرا) فإن قلنا أن " زيد " ولا عمرا " اسمان موضوعان، وإن " ضرب " عمل: (حدث/ حركة) فهذا لا يخبرنا بشيء عن الرباط العضوي الذي يؤلف بين العناصر الثلاثة، أما إذا قلنا إن (زيد) فاعل، (و عمرا) مفعول و" ضرب " فعل فإن كل شيء يتضح من خلال الوظائف عين تتدخل العلاقات ويصير من الكلمة الميتة كائن حي وتكتسب الجملة معناها "[15]

فحين تتحول الكلمات بالتحليل الإعرابي إلى أبواب نحوية تتضح العلاقات التي بينها، لأن هذه العلاقات مقرره في قواعد النحو.

والإعراب هو الإبانة عن المعاني النحوية من اجل إيضاح المعنى الجملي، ذلك أن الكلمات بمعناها المعجمي لا تسعف في إيضاح المعنى. فنحن حين نقول: (قطع الولد النبتة)، فحين نبحث عن المعنى المعجمي لكلمة " الولد " نرى أنها معدومة بل إنها تعبر عن تصور ذهني لصورة هكذا الولد وفقط، ولا تنبئ بمعنى معجمي

دلالي من الجذر (و، ل، د)، وكذلك الحال بالنسبة لـــ (النبتة) فهي تثير تصورا لشيء ساكن هو ذات النبتة لا غير، والذي يضفي الحركة على (الولد) و(النبتة) الجملة) وينبئ عن حدث ويربط بين الولد والنبتة ويثير في الذهن صورة متحركة مرسومة، هذه الصورة تتغير فيها المعاني المعجمية من (قطع الولد النبتة) إلى (قطع، القاطع، المقطوع).

المعنى الدلالي والمعجمي للفعل (قطع) في جذره (ق.ط. ع) فيعطيها حركة (أي وإذ نربط المعنى الدلالي والوظيفي والمعجمي للكلمات المكونة لمعنى الجملة، نستغرب قول تمام حسان من أن الإعراب لا دخل له بالمعاني الدلالية وإنما يهتم فقط بالمعاني الوظيفية ولو كانت لجمل غير مقبولة نحويا فيقول: " وحيزا قال النحاة قديما إن الإعراب فرع المعنى كانوا في منتهى الصواب في القاعدة وفي منتهى الصواب في القاعدة وفي منتهى الخطأ في التطبيق، لأنهم طبقوا كلمة المعنى تطبيقا معينا حيث صرفوها إلى المعنى المعجمي هينا والدلالي حينا آخرا، و لم يصرفوها إلى المعنى الوظيفي. والحق أن الصلة وثيقة جدا بين الإعراب وبين المعنى الوظيفي، فيكفي أن تعلم وظيفة الكلمة في السياق لتدعى أنك أعربتها إعرابا صحيحا وتأتي وظيفة الكلمة من صيغتها ووضعها إلا من دلالاتها على مفهومها اللغوي، وكذلك يستطيع المرء أن يعرب كلمات لا معنى لها، ولكن مصوغة على شروط اللغة العربية وموصوفة على غرار تركيبها "[16].

ويبدو أن تمام حسان أراد توجيه الإعراب وجهة تغير المسار الذي رسم إليه وهو الكشف عن مختلف المعاني في أدنى أجزاء التركيب، وهو لم يدرك جيدا معنى المعنى الوظيفي، إذ كيف يتكون هذا المعنى، فهذا المعنى كما بينا سابقا يأتي من المعاني المعجمية وانصهاره في بوتقة واحدة، ودخولها ضمن نظام معين، والمعنى الوظيفي هو معنى كل كلمة داخل التركيب بالنسبة لمعنى الجملي الكلي، وابن هشام يقول: وأن أول واجب على العرب أن يفهم معنى ما يعربه مفردا أو مركبا"[17].

ولا يمكن أن نفهم الإعراب بأنه منهج شكلي يهتم فقط بكشف المعاني من خلال قرائن اللفظية والمعنوية التي تهتم بعلاقة كلمتين ببعضهما البعض ولكن للمعنى والمستوى الدلالي دورا في فهم التركيب بأجمله وعلاقات كل لكلمات ببعضها البعض وأن فهم الجملة الكلي ضروري لتعيين وتحليل الوظائف النحوية تحليلا يتوافق مع معنى الجمل، ومن هنا فالإعراب ليس " معنى يوصل إليه عن طريق المنهج الشكلي "[18] وإنما تمثل المعنى في الذهن قبل الإعراب ضروري أيضا بل هو الباعث لوجود هذه المظاهر المورفولوجية، وفهم المعنى الجملي ضروري لمعرفة القرائن المعنوية التي قال بها تمام حسان.

إن مراعاة المستوى الدلالي في الإعراب ضروري جدا، كما أنه هو الذي يفرض عليه هذه القواعد والتأثيرات النحوية والمظاهر الإعراب، أي أن المستوى الدلالي يتحكم في مستوى المبنى، والإعراب ينطلق من مستويين، مستوى المبني، ومستوى المعنى.

أ- المستوى الصرفي:

لقد تكلم العرب في هذا الباب كثيرا إلى درجة الغلو، وهو الأمر الذي طبع الإعراب بالشكلانية، وذلك أن الكلمات باشتقاقها وتصاريفها ترد في باب نحو دون آخر، فقد عقد ابن هشام في باب: " الجهات التي يدخل الاعتراض على المعرب من جهتها "، وفي الجهة السادسة. وهي عنده: ألا يراعي العرب الشروط المختلفة بحسب الأبواب، فإن العرب يشترطون في باب شيئا ويشترطون في آخر نقيض ذلك الشر على ما اقتضته حكمه لغتهم، وصحيح أقيستهم، فإذا لم يتأمل العرب اختلطت عليه الأبواب والشرائط، فيورد ابن هشام أنواعا من ذلك مشيرا إلى بعض ما وقع فيه الوهم للمُعربين [19]:

1- **النوع الأول**: اشتراطهم الجمود لعطف البيان والاشتقاق للنعت: ومن الوهم في الأول يورد ابن هشام قول الزمخشري في إعرابه " ملك الناس، إله الناس " [20]

بأهما عطفا بيان والصواب أهما نعتان وقد يجاب بأهما أجريا مجرى الجوامد، إذ يستعملان غير جادين على موصوف، وتجري عليهما الصفات نحو: قولنا: (إله واحد وملك عظيم) ...[21]

ومن الخطأ في الثاني قول كثير من النحويين في نحو: (مررت بهذا الرجل) إن الرجل نعت، يقول ابن هشام: " قال ابن مالك: (أكثر المتأخرين يقلد بعضهم بعضا في ذلك، والحامل عليهم توهمهم أن عطف البيان لا يكون إلا أخص من متبوعة، وليس كذلك فإنه من الجوامد بمنزلة النعت في المشتق) ولا يمتنع كون المنعوت لخص من النعت"[22].

2- النوع الثاني: اشتراطهم التعريف لعطف البيان ولنعت النكرة والتنكير للحال والتمييز، وأفعل، ونعت النكرة:

ومن الوهم الأول قوله جماعة في " مديد " من " ويسقى من ماء صديد " [23] وفي " طعام مساكين " من: " أو كفارة طعام مساكين " [24] فيمن نون كفارة ": أهما عطفا بيان وهذا إنما هو معترض على قول البصريين ومن وافقهم، فيجب في ذلك أن يكون بدلا، وأما الكوفيون فيرون أن عطف البيان في الجوامد كالنعت في المشتقات، فيكون في المعارف والنكرات [25].

وقول بعضهم في " نافع" من قول النابغة:

من الرفتيش في أنيابها السم ناقع [26] ❁❁❁نبيت كأني ساورتني ضئيلة

إنه نعت للشم، والصواب كما يرى ابن هشام أنه خبر للسم والظرف متعلق به أو خبر ثان.[27]

3- النوع الثالث : اشتراطهم في بعض ما التعريف شرطه خاصا كمنع الصرف الذي اشترطوا له تعريف العلمية أو شبهه، كما في أجمع، وكنعت الإشارة وأي في

النداء: اشترطوا لهما تعريف اللام الجنسية وكذلك تعريف فاعلي نعم وبئس، ولكنهما تكون مباشرة له، أولها أضيف إليه بخلاف ما تقدم فشرطه المباشرة له.[28]

و من الوهم في ذلك يورد ابن هشام قول الزمخشري في قراءة أبي ابن عيله في: " إن ذلك لحق تخاصم أهل النار "[29] بنصب " تخاصم": إنه صفة للإشارة [30].

4- النوع الرابع: اشتراط الإبهام في بعض الألفاظ كظروف المكان والاختصاص في بعضها كالمبتدآت وأصحاب الأحوال.

و من الوهم الأول يورد ابن هشام قول الزمخشري في قوله تعالى: " فاستبقوا الصراط أنى يبصرون "[31] وفي قوله تعالى: " سنعيدها سيرتها الأولى "[32] وقول ابن الطراوة في قوله:

لدن بهز الكف بعسل فتنة فيه كما عسل الطريف الثعلب

و قول جماعة في: (دخلت الدار، أو المسجد، أو السوق، أن هذه المنصوبات ظروف وإنما يكون ظرفا مكانيا لما كان مبهما ويعرف بكونه صالحا لكل بقعة كمكان وناحية وجهه، وجانب وأمام، وخلف.

والصواب إن هذه المنصوبات في هذه المواضع على إسقاط الجاد توسعا والجار المقدر (إلى) في: (سنعيدها سيرتها الأولى) و(في) في البيت، وفي " إلى" في الباقي[33].

ومن الوهم في الثاني قول الحوفي – كما يذكر ابن هشام- في: ظلمات بعضها فوق بعض " [34]. أن بعضها فوق بعض " جملة مخبر بها عن ظلمات، وظلمات غير مختص فالصواب قول الجماعة إنه خبر لمحذوف أي: " تلك الظلمات " نعم إن قدر أن المعنى " ظلمات أي ظلمات " بمعنى: " ظلمات عظام أو متكاثفة " وتركت الصفة الدلالة المقام عليها.[35]

ويذهب نهاد الموسى إلى أن هذا الملحظ متوارد في معالجتهم بصورة متسعة وإن النحويين يصلون بين المصدر والمفعول المطلق، كما يصلون بين المصدر والمفعول لأجله، ويصلون بين الحال والاشتقاق، ومعروف أيضا أنه لا يستوي عند النحويين أن يقال: " غلاف الكتاب أنيق "، و" ناشر الكتاب صديق ".

على كل، من أن كلا منها مضاف إلى معرفة في ظاهر العبارة، ذلك أن الأول عندهم يتعرف بالإضافة، أما الثاني، فهو باق على تنكيره، بدليل دخول رب. وبدليل نعت النكرة به نحو: " هديا بالغ الكعبة " [36] والأصل في الصفة المطابقة أي مطابقة موصوفها في التعريف والتنكير، وهذا الفرق عندهم راجع إلى أن المضاف في الثاني جاء وصفا أي: اسم فاعل، وكذلك الشأن لو جاء اسم مفعول أو صفة مشبهة بل إنهم جعلوا الإضافة على نوعين: لفظية ومعنوية أخذا بهذا الاعتبار الصرفي وانعكاسه على علاقات الكلم في التركيب على مستوى المعنى.[37]

إن تصنيف الأبواب النحوية على أساس المبنى المرتكز على المعنى. قد اعتنى به ابن هشام في مؤلفه " معنى اللبيب " فمنها الصرفية والتركيبية.

ب- المستوى التركيبي:

أ- جاء في المغني أن النحاة العرب اشترطوا أن يكون بعض المعمولات مفردا في مواقع، واشتراطهم في بعض المواضع أن يكون جملة، فيشترط في الفاعل أن يكون مفردا، ويشترط في خبر " أن " المفتوحة الهمزة إذا خففت، وخبر القول المحكي، وخبر أفعال المقاربة، وجواب الشرط، وجواب القسم أن يكون كل منها جملة.[38]

ب- اشتراط الجملة الفعلية في بعض المواضع والاسمية في بعض المواضع الأخرى، فيتعين أن تكون الجملة فعلية في جملة الشرط، وجملة جواب " لو ط و" لولا"، و" لوما" وفي الجملتين بعد " لما"، والجمل التالية أحرف التحضيض

وجملة أخبار أفعال المقاربة، ويتعين أن تكون الجملة اسمية بعد " إذا" الفجائية وبعد " ليتما " على الصحيح فيهما، وقد أورد ابن هشام أمثلة مما وقع فيه الوهم للعربين.[39]

ج- اشتراط الجملة الخبرية في مواضع، والجملة الإنشائية في مواضع فيتعين أن تكون الجملة الخبرية في الصلة، والصفة، والحال، والجملة الواقعة خبرا لكان أو خبرا لان أو لضمير الشأن أو جوابا للقسم غير الاستعطافي، ويتعين أن تكون الجملة الإنشائية في جواب القسم الاستعطافي.

د- اشتراطهم لبعض الأسماء أن يوصف، ولبعضها أن لا يوصف، فمن الأول مجرور " رب" إذا كان ظاهرا، " وأي " للنداء، والجماء في قول العرب " جاءوا الجماء الغفير "، وما وطئ به من خبرا أو صفة أو حال نحو: " زيد رجل صالح، ومررت بزيد الرجل الصالح "[40].

هـ- تخصيصهم جواز وصف بعض الأسماء بمكان دون آخر: كالعامل في ك وصف مصدر، فإنه لا يوصف قبل العمل، ويوصف بعده وكالموصول قبل تمام صلته ويوصف بعد تمامها وتعميمهم الجواز في البعض وذلك هو الغالب.

يقول ابن هشام " فمن الوهم في الأول قول بعضهم في قول الحطيئة:

" أزمعت يأسا مبينا من نوالكم" " ولن ترى طاردا للحر كاليأس"

إن من " متعلقة بيأسا، والصواب أن تعلقها بيئست محذوفا، لان المصدر لا يوصف قبل أن يأتي معموله "[41].

و- إجازتهم في بعض أخبار النواسخ أن يتصل بالناسخ نحو: (كان قائما زيد)، ومنع ذلك في البعض نحو: (إن زيدا قائم).

و يذكر ابن هشام أنواع من أوهام المعربين يقول:

" ومن الوهم الأول في هذا قول المبرد في قول العرب: (إن من أفضلهم كان زيدا)، إنه لا يحب أن يحمل على زيادة (كما) كما قال سيبويه: بل يجوز أن تقدر (كما) ناقصة واسمها ضمير زيد. لأنه متقدم رتبة، إذ هو اسم إن (ومن أفضلهم) خبر كان. وكان ومعمولها خبر " إن"، فلزمه تقديم خبر " إن " على اسمها مع أنه ليس ظرفا ولا مجرور، وهذا لا يجيزه أحدا."[42]

نرى إيجاهم لبعض معمولات الفعل وشبهه أن يتقدم كالاستفهام والشرط، وكم الجزية.

و في باب المفارقات بين الأبواب النحوية، يفرق ابن هشام بين وجود المكون في باب نحوي وبين مكان اقتسامه إلى باب نحوي آخر في التركيب الواحد على نحو:

1- **ما يعرف به المبتدأ والخبر** : لب الحكم بابتداء يه المقدم من الاسمين في ثلاثة مسائل:

أ- أحدهما أن يكونا معرفتين تساوت رتبها نحو: (الله ربنا) أو اختلفت نحو: (زيد الفاضل)، و(الفاضل زيد)، ويجوز تقدير كل منهما مبتدأ أو خبرا مطلقا،
وقيل المشتق خبر وإن تقدم نحو: " القائم زيد ".

و الحقيقة أن المبتدأ –كما يرى ابن هشام – ما كان أعرف، كزيد في المثال أو كان هو، والمعلوم عند المخاطب، كأن يقول: من القائم ؟ فنقول: زيد القائم فإن علها وجهل النسبة فالمقدم المبتدأ[43] .

- الثانية: أن يكونا نكرتين صالحتين للابتداء بهما نحو: أفضل منك أفضل مني ".

- الثالثة: أن يكونا مختلفتين تعريفا وتنكيرا، والأول هو المعرفة كـــ: (أزيد قائم)، إن لم يكن له مسوغ للابتداء بالنكرة.

و يفرق عبد القاهر الجرجاني بين التراكيب النحوية التالية:

" زيد منطلق "، " زيد المنطلق"، و" المنطلق زيد" ففي التركيب الأول، يكون كلامك مع من لم يعلم أن كان من زيد، ولا من عمرو فأنت تعلمه وتفيده ذلك الابتداء.

وفي التركيب الثاني، زيد المنطلق، كان كلامك مع من عرف أن انطلاقا كان إما من " زيد " وأما من " عمرو "، فأنت تعلمه أنه كان من زيد دون غيره.

والنكتة أنك تثبت في الأول الذي هو قولك: (زيد منطلق) فعلا لم يعلم السامع من أصله أنه كان. وتثبت في الثاني الذي هو (زيد المنطلق) فعلا قد علم السامع أنه كان ولكنه لم يعلمه لزيد فاقدته ذلك.

و يفرق عبد القاهر الجرجاني بين (المنطلق زيد) وبين (زيد المنطلق) فالقول في ذلك أنك، وإن كنت ترى في الظاهر أنها سواء من حيث كون الغرض في الحالين إثبات انطلاق قد سبق العلم به لزيد، فليس الأمر كذلك بل الكلام فصل ظاهر إذ أن: زيد المنطلق فأنت في حديث انطلاق قد كان وعرف السامع كونه. إلا أنه لم يعلم أن زيد كان بن عمرو ؟ فإذا قلت: زيد المنطلق أزلت عنه الشك وجعلته يقطع بأنه كان من زيد بعد أن كان يرى ذلك على سبيل الجواز، وليس كذلك إذا دمت: " المنطلق "، فقلت: المنطلق زيد، بل يكون المعنى حينئذ على أنك رأيت إنسانا ينطلق بالبعد منك، فلم يثبت، و لم تعلم الشخص الذي تراه من بعد هو زيد، وقد ترى الرجل قائما بين يديك وعليه ثوب ديباج، والرجل من عرفته قديما بعد عهدك به، فتناسيته، فيقال لك: اللابس الديباج صاحبك الذي يكون عندك في وقت كذا، أما تعرفه ؟ لشد ما نسيت، ولا يكون الغرض أن

يثبت له لبس الديباج لاستحالة ذلك من حيث أن رؤيتك الديباج عليه تغنيك عن إخبار مخبر، وإثبات مثبت لبسه له.

و يذهب عبد القاهر إلى أنه متى رأيت اسم فاعل، أو صفة في المعنى خبرا فأعلم أن الغرض هناك غير الغرض إذا كان اسم الفاعل أو الصفة خبرا كقولك (زيد المنطلق)، والغرض إذ بدئ باسم الفاعل أو الصفة من الصفات فجعل مبتدأ كقولك: (المنطلق زيد) [44].

و عبد القاهر يستند إلى معيار المعنى في إعراب " اسم الفاعل " في التركيب وهو على حق في ذلك، فكثيرا ما يسعفنا فهم المعنى أو الجملة في مستواها الإبلاغي التواصلي على الإعراب الصحيح وتحديد وظيفة الكلمات.

الخاتمة:

وأخيرا ما نريد أن نصل إليه هو أن علم الإعراب أصول يُعرف بها أحوال تركيب الكلام العربي، وهذا يعني أنه لا ينحصر في انفعال أواخر المفردات، أتهيؤا كان أم أثرا أم تغييرا، وإنما يشمل جميع الأصول التي تضبط سلوك المفردات والجمل وأشباهها حين تنتظم داخل التعبير.

وعندما يمارس العربي الكلام يستخدم أحكام هذه الأصول ويجريها في التركيب، ليكون فيما ينجزه من نثر أو شعر تحقيقا لعمليات الإعراب، وعلى هذا يصح أن نقوا إن الإعراب هو التعبير عن الوظائف التركيبية والمعاني النحوية والعلاقات الإعرابية لعناصر العبارة بالنسق والنمط والصوت.

أعني أنه يُصاغ التركيب الغوي في الإعراب بحيث تحمل كل كلمة أو جملة، أي كل عنصر تركيبي ما يقتضيه في سياقه التعبيري من وظيفة أو معنى أو علاقة بما حولها، ويتضح ذلك بالنسق الذي تنتظم فيه تلك العناصر والصيغ التي تملؤها

والأصوات التي تبدو وتقدر في أواخره. فليس ما دار حوله خلاف النحاة من التعريف إلا زاوية محدودة من ميدان منهج الإعراب تمس الجانب الأخير منه ألا وهو أصوات الضم والنصب والكسر والسكون وما ينوب عنها من أحرف أو حذف.

نستطيع أن نعبّر عن التحليل الإعرابي بأنه تمييز العناصر اللفظية للعبارة وتحديد وظائفها التركيبية، ومعانيها النحوية وعلاقاتها الإعرابية، وذكر الأدلة على ذلك بالنسق والنمط والصوت، لفظا أو تقديرا أو محلا.



مقالات في الأدب والنقد

سيميائيات الفضاء النصي (الغرافي) العلامة الخطية

أ. أبو بكر مرزوق
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة الأغواط

يتناول هذا المبحث جانبا من جوانب المتعاليات النصية، من خلال الوقوف على عتبة الفضاء الخطي، يستعرض العلاقة التي تجمع الخط باللفظ والمعنى، مستدلاّ على سيميائيتها الغرافية؛ ويتابع رحلة العلامة الخطّية في الدرس (اللساني)، وقدرة الصورة الخطية على تكريس الانطباع البصري، وإبقاء أثره في الحقل (السيميائي)، أين (في نفس المتلقي. كما يعرض لـــ (العلامة الخطية[1] أصبحت فيه غاية في ذاتها.

ولأجل الاضطلاع بحيثيات هذه العلامة، عقدت قراءة سريعة للعلامة الخطية عند العرب، وصور تجويدهم للحرف، حين اكتسب الخط تلك القدسية التي غدت أثرا ممتدّا إلى النص المقدّس، وحين اكتسب مترلة لدى (الصوفية)، ظهرت آثارها في (علم الحروف)، ليمتد أثر ذلك إلى الغرب، مع (السرياليين)، و(الغراماتولوجيين)، إلى جانب حضوره السيميائي المقصود، مع الكتابة المخطوطة (لا المطبوعة)، على الرغم من التقنيات الطباعية التي كادت تستنسخ هذه الروح السارية فيه.

قد تتميّز الكتابة [2] عن الخطّ [3] في كونها عمليةَ تركيب للكلام، ونسج للجمل، وبناء للصياغة، بينما يغدو الخط معها ذلك التمثيل المادي للصوت المسموع الذي عماده الحروف والحركات، وعلى أساس هذا التفريق في (الماهية) يكون التفريق في (الوظيفة)؛ فالكاتب يعتمد الخط في التعبير عن المقاصد، فلا يكاد يخرج – عنده – عن كونه (وسيلة)، أما من امتهن الخط، فالخط عنده (هدف) قبل أن يكون (أداة)، ومن ثمّ، فهو يجوّد الحرف، ويحسّن الرسم، ويخرج الكتابة على أحسن ما يكون عليه الإخراج، وضوحا، وجمالا، وبهاء.

لقد أُوجدت الألفاظ لتأدية المعاني المصوّرة في الذهن، فلا إمكانية للوقوف على ما في الذهن إلا باعتمال اللفظ لمن (يسمع)، والخط لمن (يقرأ)؛ فإذا أراد المتكلّم الإفصاح عمّا في الذهن من المعاني، استعمل ألفاظا وضعت لتلك المعاني، وإذا استدعى الأمر القراءة لا المشافهة، صوّر اللفظ بما يناسبه من حروف الهجاء، فيفهم منها اللفظ، ومنه يفهم المعنى، فيحصل القصد [4].

والخط – بوصفه إجراء سيميائيا– متشعّبُ الدلالة؛ فهو، قياسا لما جاء له، يعتبر (أيقونة – Icône) تماثل لفظها، ومن ثمّ معناها.

وهو، بوصفه صورة بصرية (خطّية)، لصورة سمعية (مقروءة)، يعتبر (مؤشرا [5] – Indice)، إذ بدون ملفوظ مخطوط، لا تتسنى عملية القراءة، فهو في هذه الحال (دال) مدرك بالرسم، يدلّ على (مدلول) مدرك بالفهم.

كما يعتبر الخط (إشارة – Signal) من حيث طريقةُ رسمه، إذ يحمل دلالته في نفسه؛ دلالةً تتعدّى دلالة المعنى المباشر الذي جاء من أجله؛ ذلك أنّ رسم أوائل الحروف في الكلمات الفرنسية بالحرف الكبير (Majuscule) مثلا، وقياسا برسمها حرفا مصغّرا (Minuscule)، له دلالته المتقدمة على المعنى، حيث إنّ اللفظ سيوحي بأنّه أول ملفوظ في جملته الأساسية، أو جملة جديدة بعد علامة (النقطة) الترقيمية التي ستغدو، بدورها، (مؤشرا) على ذلك.

وقد ينبثق عن هذا البعد الإشاري، بعدٌ إيحائي، فيعامل الخط معاملة (الرمز – Symbole لخاطّه، [6])، ليحمل –عندئذ– مقومات الثقافةِ الفردية والجماعية فيتجسّد، في كثير من الأحيان، ذلك التعلّق الحميم باللغة، والمُكنة والكفاية فيها، من خلال تجويد الحرف وإتقان رسمه.

لقد كتب النص ليبصر، مثلما كتب ليقرأ، وليست الكتابة – في الأصل – هي النص المكتوب، إذ الصفحة المطبوعة قد تحتوي عناصر خارجة عن حيّز النص، تتجلى في نوع الحرف وحجمه وصورة توزيعه في فضاء الصفحة. فإذا أخذ بالقول: "إنّ النص حذق في الصناعة"، حملَ الاستنتاجُ إلى أنّ كلّ نسخة، أو على الأقل، كلّ طبعة مختلفة عن سواها، هي عمل فنيّ مختلف [7]، وعلى هذا الأساس تتحقّق تعدّدية القراءة البصرية للأثر الواحد، أو لنقل: "تتجدّد قراءة الأثر الواحد حسب تمظهره البصري".

إنّ العلائقية التي تحكم المعنى واللفظ والخط، من المقاصد التي وقف عندها المشتغلون بفلسفة اللغة، ابتداء بفلاسفة اليونان (الرواقيين والأرسطيين) إلى الفلاسفة المسلمين (الفارابي وابن سيناء..) إلى المشتغلين بالدرس اللغوي والنقدي العربيين (الجاحظ وأبي حيان التوحيدي..) إلى الحروفيين من المتصوفة المسلمين (السهروردي وابن عربي..) من دون إغفال أهل صناعة الخط (ابن البوّاب وابن مقلة..)، وانتهاء بعلماء اللسانيات، والسيميائيات الغربيين (دو سوسير وبورس) إلى الغراماتولوجين وعلماء الكتابة، (جاك داريدا).

لقد ألمح دو سوسير، وهو يتكلّم عن العلامة الخطية، إلى أوّلية (العلامة المنطوقة) وهامشية (العلامة الخطية)، غير أنّ النظرة العجلى إلى هذه القضية توهم بعكس ذلك، وأنّ العلامة (المكتوبة) سابقة على العلامة (الملفوظة)، وأنّ هذا الإيهام – كما يرى دو سوسير – عائد إلى كون ".. تمثّيل اللغة هو العلّة الوحيدة لوجود الكتابة، كما أنّ الغرض الألسني لا يتحدّد إلا بتنسيق الترابط بين الكلمة

المكتوبة والأخرى المنطوقة.. وأنّ الكلمة المكتوبة لتمتزج بالكلمة المنطوقة – التي هي صورتها – فتسلبها دورها الرئيس"[8]. ولكن، كيف نفسّر تميّز الكتابة هذا؟

إنّ الصورة الخطية – يجيب دو سوسير – هي أكثر قدرة من الصوت على تشكيل وحدة اللغة عبر الزمن، كما أنّ الانطباعات البصرية هي أكثر دقّة وديمومة من الانطباعات السمعية، وإذا ما حدث خلاف بين اللغة والرسم الخطي، فالشكل الكتابي سوف يفرض نفسه[9].

إنّ هذا المفهوم الذي يعالجه (دو سوسير)، له ما يضارعه في تراثنا العربي، حيث إنّ القلقشندي [756–821 هــ]، وهو الرجل الموسوعي، قد استطاع أن يلتقطه ضمن محفوظاته، ليقرّ بالفكرة نفسها التي أقرّ بها (دو سوسير) بعده. لقد وازن بين الخط واللفظ في تقرير المعاني، فـــ "الخط واللفظ يتقاسمان فضيلة البيان، ويشتركان فيه، من حيث إنّ الخط دال على الألفاظ، والألفاظ دالة على الأوهام، ولاشتراك الخط واللفظ في هذه الفضيلة، وقع التناسب بينهما في كثير من أحوالهما، وذلك أنهما يعبران عن المعاني. إلا أنّ اللفظَ معنى متحركٌ، والخطَ معنى ساكنٌ، وهو، وإن كان ساكنا، فإنّه يعمل فعل المتحرك، بإيصال كلّ ما تضمّنَه إلى الأفهام، وهو مستقر في حيّزه، قائم في مكانه.."[10].

إنّ دلالة الخط تتعدى الوظيفة الأساسية التي جاء لأجلها، وهي وظيفة ترجمة الفكرة المتصوّرة بالإشارة البصرية، ومن ثمَّ بالإشارة السمعية، فتتجاوزها إلى حمل الخط معناه الخاص في نفسه، بوصفه علامة بصرية لها دلالتها الغرافية، بما تتضمّنه من المعاني التي يجدها القارئ في نفسه ساعة التلفظ بها، من غير دلالتها الأولى المتواطئ عليها.

وسوف يستغل الدرس السيميائي هذه اللمحة السوسرية، أي (تميّز الكتابة عن النطق)[11]، ولكن، ليبلور دور الخط، لا لينحاز إلى المكتوب أمام المنطوق ويبرز فاعليته، حين يتحوّل فضاء الصفحة إلى فضاء منفتح على قراءات أكثر

دلالة، إذ "لم تعد القراءة اليوم عملية كنس للكلمات، بل فاعلية سيميائية، تقرأ الكلام والنقاط والبياض، معتبرة ذلك نصا مترعا بفيض من العلامات، تفكّكه، وتتفاعل معه كشفرات نصية لها قيمة العلامة اللغوية دلالة وجمالا" [12]، فكيف ينجز النص الخطي ؟

إنّ إنجاز النص المخطوط، لا يكاد يخرج عن طرق ثلاث:

-طريقة فاعلة: حين يكون بخط صاحبه؛
-طريقة متفاعلة: حين يكون بوساطة خطّاط؛
-طريقة محايدة: حين يكون بواسطة آلة ناسخة.

فأما الطريقة الأولى، فكون الخط امتدادا للحظة تفاعل الكاتب، أثناء إنتاج الكتابة.

وأما الثانية، فكون الخطاط – وليس الكاتب – يتفاعل مع النص كقارئ، فهو، عندئذ، يملك قدرة إعادة إنتاجه.

وأما الثالثة، فكونها طريقة آلية محايدة نسبيا، ما لم تتدخّل فيها قصدية الكاتب أو الناشر في اختيار الخط، أو رسم الحرف، أو إقرار تقنية التشكيل الكتابي، وفي هذه الحالة، يجتمع أثر الطريقة الأولى (أثر الكاتب بتفاعله المطابق) وأثر الطريقة الثانية (أثر الخطاط بتفاعله المحرّف).

عند هذه الحدود، يمكن لنا أن نتكلّم عن (فضاء النص)، أي عن "ذلك الحيز الذي تشغله الكتابة ذاتها، بوصفها أحرفا طباعية، على مساحة الورق، مما يدخل في طريقة تصميم الغلاف، ووضع المطالع، وتنظيم الفصول، وتغيير الكتابة المطبعية، وتشكيل العناوين وغيرها.. ويمكن اعتبار العناوين، والأسماء؛ أسماء المؤلفين، وكلّ إشارة على الغلاف الأمامي، جزءا من التشكيل الخارجي في النص، خاصة، أن تصميم هذه العناصر على الغلاف تخضع إلى مقاييس فنية، جمالية، قيمية"[13] .

لقد عظّم العرب الكتابة، وأعلوا من شأنها، مما حدا بمؤلف مثل "القلقشندي"، أن يفرد لها حيزا مهمّا في مصنفه (صبح الأعشى في صناعة الإنشا)، حيث أورد

. وبمثل هذا الاهتمام، ألف الصولي [ت. 946 هـــ] كتابه (أدب الكتّاب).[14] أقوالا رفعت من أهمية الكتابة

ولئن كان اهتمام العرب بالكتابة لا يكاد يخرج عن قواعد تحسين الخط، وضبط الكتابة، وتجويد رسم الحرف، فلقد بدأت الفوارق تظهر بين ماهية الكلام والكتابة عندهم، لتكتسب الكتابة بعدا (رؤيويا) و(فنيا)، مع الخطاطين العرب، تعدّت تلك العلاقة التداولية الافهامية الإنشائية التي جمعت الكلام برسمه، ليصبح للخط ذاكرة، هي تاريخ الخط المتصل بتاريخ اللغة العربية الأنيقة في ألفاظها وعباراتها، ويصبح للحرف هويّة، هي هويّة العصر الذي وجد فيه.

ثم يأتي (المتصوفة)، وقد أسرهم الحرف، فإذا هم يشطون بالكتابة بعيدا، ويشطحون بالحروف[15] شطحات (طلسمية)، بعدما رأوا سورا قرآنية، مفاتيحها حروف، لم ترد صدفة أو عبثا، ذلك الذى نلمس أثره عند شهاب الدين السهروردي [549 – 587هـــ] وابن عربي [560 – 638هـــ] والشيخ عبد الرحمن البسطامي [782 – 858 هـــ]، كما نجد آثار هذه الممارسة الروحية عند الشيخ أبي الحسن الشاذلي [ت.656هـــ] .[16]

ثم يمتد هذا التأثير إلى الغرب، فنجده عند (الأدباء السرياليين) في ما أسموه بالكتابة (الآلية)؛ أي الكتابة التي تأتي دون سابق تصوّر أو تصميم، مستغلين نتائج ما وصل إليه الباحثون في علم النفس (المدرسة الجاشطالطسة).. ثم جاء جاك دريدا صادعا بـــ (علم الكتابة)، أو (الغراماتولوجيا)[17]؛ فلم تعد الكتابة مقصورة على تسجيل خطاب، أو نقل أفكار إلى أذن السامع، بل أصبحت تحتوي على عناصر جديدة، لا يمكن معرفتها، أو فهمها إلا عن طريق الرؤية المباشرة بالعين المجرّدة، وفي هذه الحالة، يتحوّل مجرى الكتابة من الأذن إلى العين[18] .

إنّنا، مع الخط عموما، والخط التراثي خصوصا، أمام انزياح ثقافي، غزير الحمولة التراثية، له أبعاده الإيجابية، أبعادٌ قد يستغلها أصحاب هذه الهويّة اللغوية في إثبات الوجود، إذ هي من صور التفرّد والتميّز الثقافي، وملمح من ملامح الأصالة الضاربة الجذور، غير أن لهذه الخصوصية فجواته وأبعاده العكسية، حين يرتدّ عليهم هذا الانتماء، أو يستغل فيهم هذا الانتساب، لفعل اللغة الساحر، ولنا في واقعنا السياسي المعيش أوضح مثال.

ففي حرب العراق، وضمن عملية اختطاف الرهائن (الغربيين)، أظهرت وسائل الإعلام العالمية أهالي مختطَفين يابانيين، وقد خرجوا إلى الشارع بلافتات، تسأل المقاومة العراقية الإفراج عنهم، وكان من بينها لافتات كتبت بالعربية، وكان ملفوظها فقط: [بسم الله الرحمن الرحيم.. شكرا..]

فلا جرم أنّ هذه اللافتة التي خطّت بالعربية، ضمن لافتات أخرى خطت بلغات شتى قد حملت رسالة عميقة الدلالة، تلمس الوتر الحسّاس لدى العربي المسلم، حين يُتوسّل بـــ (البسملة)، ثم يأتي ملفوظ (شكرا)، وكأنه إعلان عن استجابة حتمية عجّل الشكر عليها، فلا نحسب، والحال هذه، أن هذا النص المكتوب بالعربية قد ورد مجانيا، بل نراه توظيفا واعيا، يخضع إلى منظومة (سوسيو- ثقافية) تحرك مكامن الشعور الديني ومرجعيات الإنسان المسلم، حيث تموقعُ الحرف العربي ضمن هذه المرجعيات قويا راسخا.

يحيل الخطُّ المتلقي على مرجعية كانت الذاكرة قد اختزنتها، يستحضر فيها تلك النماذج الثقافية التي هي عناصر هويته وثقافته. لقد أوكل رسم الحرف إلى يد خطاطة، فقهت أسرار الكتابة، وذهبت مع الحرف، في انزياح واع، بعيد عن المألوف المطبعي، ذلك "الوسيط ذي البعد الواحد"[19]، لتتجسّد أمام المتلقي روح النص المقدس، أو ما يجب أن يكون مقدسا.

لقد ألفت العين العربية أن يكون أول احتكاكها بالنص القرآني بصريا، وبصرية القرآن مشروطة برسمه وخطيته اليدوية، حيث إنّ تدخّل الآلة الطابعة في رسمه، هي شكل من أشكال التجاوز المحرّم، واستدراج مخيف نحو إمكانية التحريف، أو التصحيف، إذ شرط كتابته متوقف على خطاط أخذ رسم القرآن عن شيخ، أخذ الخط، بدوره، عن شيوخ بالتواتر، فهو خطاط مرسّم، من سلطة دينية رسمية، بل، لقد يتجاوز هذا التقديس، ليضم نماذج وثائقية ثقافية، كالمخطوطات القديمة، والكتابات الطلسمية الخاصة، والصكوك العدلية، والمواثيق، والعهود المكتوبة، وهي نصوص، كان فضاؤها النصي بعض صور قيمتها، وأحد عوامل تثمينها، وتقييمها.

قد يَرِد الحرف مخطوطا أو مرقونا، ولا فرق بينهما، ما داما يؤديان وظيفتيهما (وظيفة التواصل والإبلاغ)، غير أنّ الحرف (المخطوط) قد يبزّ الحرف (المرقون) ، وبتلك الروح السارية فيه التي هي امتداد للشخص الذي [20]بذلك الأثر النفسي خطه؛ "إنّنا، حين نكتب، نتموضع داخل فضائنا الخطي، كممثلين ومتفرجين.. إنّنا نكتب وننظر إلى أنفسنا ونحن نكتب، نسمع إلى كلامنا الصامت الذي يصاحب البناء.." [21].

وإذا أمكن اعتبار الخط المرقون حضورا حدثيا، له قدرة الاضطلاع بالوظيفة (الإبلاغية)، وتجاوزها إلى الوظيفة (البلاغية) الجمالية، مع تقمّص روح الحرف الذي يكتب باليد وسيميائيته، فإنّ تحقيق ذلك يعتمد على مدى مناسبة الفضاء الخطي للقصدية التي يريدها منتج النص، أو التأويل الذي يمنحه المتلقي له. ولّما كان المدى الذي وصلته وسائل الكتابة الحديثة، وتقنيات الإخراج الطباعي لا يعرف الحدود، أمكننا الكلام عن (أيقونية) الحرف الطباعي، وحلولها وذوبانها في جسد الحرف المخطوط، حين استطاعت صناعة الحرف الخروج عن (نمطية) الخط ذي البعد الواحد، و(استنساخ) روح كلّ الخطوط.

إنّ القراءة الخطية، تتطلّب منا أن نرى ما نقرأ، دون أن نسعى إلى سماع ما نقرأ. إنّ السماع مقترن بالمعنى (المحتوى)، والرؤية مقترنة بالصورة الخطية، التي يقوم عليها دال المعنى (الشكل). إنّ رسم الجيم المنفردة (ج) توحي بمدلول (جمل)، من خلال رسم الجيم البياني (التجريدي)، في حدود استطالة عنقه على الأقل، عندها، يذهب بنا الذهن (مع المتلقي العربي) إلى استحضار الصورة الكلية لذلك الحيوان الصحراوي، الذي يشدّ انتباهنا بشكله، وامتداد رقبته[22].

وحين نتكلم عن الخط، فإنّ الأمر يسلمنا – لا محالة – إلى الكلام عن الخط العربي الذي هو من أبرز العناصر الفنية المعتمدة في فن الرسم والزخرفة الإسلامية، حيث يحلّ الخط في الفن (الإسلامي) محل الصورة في الفن (المسيحي)، إنّه يرتبط دائما وأبدا بجوهر العقيدة، ابتداء بصورة رسم القرآن، التي هي سنة متّبعة لا تقبل التغيير، مرورا بتلك الإشارات القرآنية الدالة على قدسية الكتابة، والتي عرضها النص القرآني في مثل فوله تعالى: ((ن والقَلَمِ ومَا يَسْطرُون))، أو قوله: ((اقرأْ وربّك الأكرم الذي علَّمَ بالقلم))، إلى تلك الإشارات (الحروفية) التي تصدّرت فواتح بعض السور، فأوحت بأسرار الكتابة وأسرار الحرف فيها، في مثل: (ألم.. ألر.. كهيعص...)، وغير ذلك من الإشارات التي هدت الخطاط المسلم سبل تجويد الحرف العربي، يكتب به القرآن في أجمل صورة، وأبهى رسم، تبركا به، وتقربا إلى الله.

الهوامش:

رواية السيرة الذاتية في النقد الأدبي الجزائري المعاصر؛

دراسة في بعض المتون النقدية

أ. حميدي بلعباس
كلية الآداب جامعة معسكر

يتراوح فن السيرة الذاتية بين الدّقة والرّقة– على حد زعم **ليتون ستراشي**[1] – فالدقة مستمدة حسب **ليون إيدل** من «كون كاتب السيرة Lithon Straché يسعى إلى أن يبعث الحياة فيما تبقى من مادة جامدة تخلقت وراء عبور إنسان ما إلى هذه الحياة الدنيا، فسعى إلى أن يسترد ما كان بمثابة الروح والجسد والمشاعر، ويصوغها على صورة ذلك الإنسان الغابر.ومصدر الرقة أن عملية السيرة هي والتهذيب والمدنية ». بطبيعتها عملية تتسم بالإنسانية

إن محاولة خوض غمار تجربة فن السيرة الذاتية تنبني أساسا على قواعد النفس البشرية ومتغيراتها، غموضها ومتناقضاتها إلى درجة يسعى فيها الكاتب إلى مجاراة ومواكبة الأحداث بعواطف النفس المثارة وإكراهات الزمن والمكان. بيد أن فنية بين دقة منطق الجمع آثار السيرة الذاتية لا تتأتى إلا عن انضباط وانتظام يقتفى التفاصيل وميعان المشاعر والأحاسيس.

كتابة ما يحدث فعلا أثناء لقد استطاع **أندريه موروا** أن يصف بصدق باستحالة بلوغ معالم واضحة في فن كتابة السيرة السيرة وكأنه يترع إلى الاعتقاد الذاتية إذ يقول: « كنا نبحث سوية مدة خمس ساعات عن ظل يطير أمامنا – هذا الظل هو الحقيقة بشأن إنسان ما.سألنا أنفسنا عما إذا كان بوسع كاتب السيرة أن يمسك بها، ويبدو أنه ليس بوسعه، وكلما ظننا أننا سنضع يدنا على الكتف الشبحي للسراب، انقسم إلى نصفين وهربا في دربين مختلفين وباتجاهين متعاكسين.هربت في أحد الاتجاهين أفعال الإنسان وحياته الخارجية التي تمثل عن حق الوثائق والأدلة...وهربت في الاتجاه الآخر حياته الداخلية التي اختفت حال ما ظننا أننا قد أمسكنا بها ».فهل تتأسس شخصية صاحب السيرة بعيدا عن أوراقه أو يومياته أو رسائله؟ ثمة في الواقع أفكار تظل مختبئة في ثنايا اللاوعي تتدفق باستمرار تحت الخفاء.

في البحث في السيرة الذاتية Philippe Lejeuneلقد اختص **فيليب لوجون** حيث وضع تعريفا علميا للسيرة الذاتية بحيث عرفها بأنها «حكي استيعادي نثري يقوم به شخص واقعي عن وجوده الخاص وذلك عندما يركز على حياته الفردية وعلى تاريخ شخصيته بصفة عامة »[4]. ومما لا شك فيه أن الجزائر لم تكن بمعزل عن التحولات التي وفدت من الغرب فأصبغت آثار المشرق والمغرب بألوان مختلفة، فالدارس للأدب الجزائري الحديث يلفي تأثرا واضحا للأدباء الجزائريين فيه النقد العربي بخصوص علاقة الرواية بالسيرة بهذا الفن وبالمنحى الذي سار الذاتية.

يتساءل **عمر بن** وفي مقاربته لرواية "يوميات مدرسة حرة " **لزهور ونيسي قينة** عن النوع الذي ينتمي إليه هذا الإبداع إذ يزعم أنه « الأول من نوعه عندنا .غير أننا إذا استعرضنا بعض المتون النقدية فإننا نلفي أن رواية السيرة الذاتية أو[5]» المذكرات كجنس أدبي لم يكن غائبا عن التراث النثري الجزائري وإن أطل بملامح

مغايرة، فقد كتب المذكرات والسير الذاتية قبل الأديبة زهور ونيسي كل من:**عبد الحميد بن باديس** ، **العنيسري**، **محمود بوزوزو**، و**حمزة بوكوشة** وغيرهم[6] أما فيما يخص الجانب الفني فإن الناقد يعتبرها « رواية بمقياس النص ورواية بمقياس نمو الأحداث عبر الظرف الزماني والمكاني والنفسي »[7].

فالإبداع يتخذ من الحياة الشخصية للمؤلفة مرتكزا أساسيا، فأضحت رواية "يوميات مدرسة حرة "من النصوص التي أرادت أن تنحت لغتها الخاصة لتبلور التجربة الفردية للأديبة.

وفي موضع آخر يتساءل **عمر بن قينة** من جديد عن روائية هذا الإبداع إذ نلفيه يتردد في اعتباره رواية حيث يقول « هل هي رواية حقا ؟ »[8].و نلمس من موقف الناقد أنه يفرق ما بين الرواية الفنية ورواية السيرة الذاتية.

لقد أشار " **جان ستاغبنسكي**" Jean Starobiniski " على أن ينبغي تجنب الحديث عن أسلوب أو حتى عن شكل مرتبطين بالسيرة الذاتية، إذ لا وجود في هذه الحالة لأسلوب أو لشكل ينبغي الالتزام بهما. فمن الصعب إذن أن نجعل حدودا فاصلة مابين السيرة والرواية والمذكرات واليوميات. **فجورج ماي** Georges May لم يلزم نفسه بتعريف محدد، بل نده يؤكد أنه لا يوجد بين السيرة الذاتية والمذكرات أو بين السيرة الذاتية والرواية خط فاصل بيِّن وأن المسألة مسألة نسب ودرجات[9].

وفي محاولة لالتقاط النصوص التي تنبض بمشاهد من السيرة الذاتية يستهل **أحمد منور**[11] في دراسته لرواية السيرة الذاتية في الأدب الجزائري المعاصر وذلك بتقديم أهم نماذج هذا الجنس الأدبي، الكلاسيكية منها على غرار روايتي " **جين أير** " و"**اميلي برونتي**" ويحصي في المقابل نماذج أخرى في الأدب العربي على غرار

روايات **طه حسين** والعقاد وتوفيق الحكيم، في أشهر إبداعاتهم الروائية كـــ "عودة الروح" و"عصفور من الشرق " و"صارة" و" زينب" و"قنديل أم

هاشم".إذ يلحظ **أحمد منور** أن مثل هذه الروايات تخرج في الغالب عن أطر الذاتية الفطرية وتنجذب طوعا تارة وقسرا تارة أخرى نحو تيار الموضوعية، وهي تنصرف أساسا من إطارها الخاص إلى أطر عامة وعلى هذا النحو تخرج عن إطارها السير الذاتي متحولة إلى متاهات التخييلية الروائية على الرغم من أنها تسعى دائما للاحتفاظ بجزئيات الجانب الذاتي.

وهو ما يشكل في الواقع منحى عاما على أن يشكل خصوصية في الكتابة الروائية الجزائرية للسيرة الذاتية طالما أن فلوبير نفسه -كما يورد **أحمد منور** - يعترف في رواية "مدام بوفاري "لسائليه قائلا:أنا مدام بوفاري.

وفي هذا السياق تبدت رواية "ابن الفقير "لمولود فرعون رواية متفردة شذت عن السائد في كتابات السير الذاتية، ذلك أن **مولود فرعون** -حسب **أحمد منور**-قد حاول أن يسلك مسلك **مونتيني** و **روسو** و **دودي** و**ديكنز**، كونها تؤلف -في نظره-نماذج تنأى بفنيتها عن الدراسة السيكولوجية أو حتى عن البناء الشعري وتبتعد في الوقت نفسه عن رواية المغامرات انطلاقا من عمق خيالها.

يحاول **أحمد منور** تقفي آثار السيرة الذاتية في رواية "إبن الفقير لـــ" **مولود فرعون**، إذ نلفيه يعتبرها رواية قد كسرت قواعد التكتم على غرار روايات جزائرية أخرى تنحو نفس المنحى مع قليل من التحوير والإنتقائية ويقول في هذا الشأن: « فنجمة ما هي في الواقع إلا السيرة الذاتية لكاتب ياسين في فترة معينة من حياته مع شيء من التحوير والتغيير وإعادة التركيب، و" طيور في الظهيرة" و"البزاة لـــ" **مرزاق بقطاش** ، ليست إلا سيرة ذاتية للكاتب...كذلك نجد من ملامح الكاتب في رواية ""التطليق" أو الإنكار لـــ" **رشيد بوجدرة**. و"رائحة

الكلب لـــ" **خلاص جيلالي** و"باب الريح" لـــ" **علاوة وهبي** و"الانهيار" لـــ"**إسماعيل غاموقات** و"الشمس تشرق على الجميع" لنفس الكاتب و"أطفال العالم الجديد" لـــ" **آسيا جبار** ونجد **الطاهر وطار** باسمه الصريح وبشخصه »[12]. ويعتبر **أحمد منور** أن هؤلاء الكتاب – الحقيقي في رواية "العشق والموت باستثناء **محمد ديب**- لم يتخذوا من حياتهم المحور الأساسي للرواية لكنهم « يتخذونها متكأ -إن صح التعبير- أو معبرا نحو الانطلاق من الذاتي إلى الروايات عن إطارها الذاتي الموضوعي، أو من الخاص إلى العام ومن هنا تخرج السيري إلى إطار الرواية التخييلية بمعناها العام»[13].

لقد استطاع **مولود فرعون** —في نظر الناقد – أن يرسم بسيرته الذاتية « صورة متكاملة للقرية وسكانها لا في صورة الكاتب نفسه، لاسيما أن حياة الكاتب في حد ذاتها...هي حياة عادية جدا، فهي في غاية البساطة وتشبه إلى حد كبير حياة معظم أطفال الريف الجزائري في الفترة الاستعمارية كلها من حيث الفقر والحرمان والحاجة لأبسط مستلزمات الحياة »[14].لقد استطاع **مولود فرعون** أن يعكس بدقة متناهية تفاصيل حيثيات المكان الذي نشأ فيه لدرجة أن **أحمد منور** كان يرى في هذا العرض بناء فعليا لديكور مسرح أحداث ستروى لاحقا، وقد كان ذلك مهيمنا بصورة فعلية على الرواية لدرجة أن الروائي حاول أن يلغي من خلالها أمكنة أخرى قد أثرت في حياته بشكل كبير، وذلك باعتماد تضييق المكان وحصره وهو ما انعكس أساسا بسلبية على نطاق وحدود المدينة.

إن الحشد اللامتناهي للشخصيات وبعض التفاصيل التافهة لعادات وتقاليد القرية عكس بصدق بروز المنحى الاجتماعي للكاتب فالشخصيات « من الكثرة بحيث يتعذر على قارئ الرواية إحصاؤهم أو تذكرهم جميعا، لأن الكاتب كان حريصا على سرد شبكة العلاقات التي تربط سكان القرية ببعضهم البعض من حيث القرابة أو المصاهرة أو الجيرة الخ...فكان ذلك يجره إلى الاستطراد

كافية بإبراز كل أبعاد الشخصية الوجوه دون عناية والاستعراض للكثير من
، وذلك ما لم يمنعه –حسب **أحمد منور**– من تقديم تصور [15]ومكوناتها النفسية»
نوعي وإبداعي حيث يمكن للقارئ أن ينغمس في لذة المبادلة العاطفية لشخصيات
على الرغم من تبدو للقارئ كما لو كانت معروفة سلفا بكل حيثياتها وأسرارها
تأثراته شكلية لا تتعدى حدود التعليقات أن عواطف الكاتب وتعاطفاته أو
القصيرة.

لقد خلص **أحمد منور** في نهاية مقاربته لرواية "ابن الفقير" لـــ" **مولود فرعون**
إلى إجراء مقارنة بين رواية السيرة الذاتية ورواية التخييلية، وانتهى إلى أن **مولود فرعون** قد كان واعيا كل الوعي بما تنطوي عليه فنيات كتابة رواية السيرة الذاتية
من عيوب، على الرغم من إصراره على محاكاة واقعه بالشكل الذي جاء عليه
نوازع البراغماتية والعملية ضمن رؤية إبلا غية في المقام الأول، حيث بدت
لا يعني في كل الأحوال انعدام وجود بعض الجمالي وذلك على البعد مهيمنة
الصور الفنية والمشاعر الرقيقة والعواطف الجياشة.

إلى دراسة السيرة الذاتية في [1]لقد تعرضت الباحثة الجزائرية **خديجة زعتر**[6]
بحثها الموسوم بـــ"السيرة الذاتية في الأدب العربي، " **جبرا إبراهيم جبرا** نموذجا"
أبوابها، إذ تبدي من الباب الأول نزوعا أن تلج باب السيرة الذاتية من أوسع
واضحا نحو المباشرة في الطرح، في محاولة للبحث في التطور التاريخي ضمنيا،
كونها حاولت رصد حيثيات وأدبيات كتابة السيرة سواء في نصوص قديمة أو
حديثة أو معاصرة، وفي هذا الباب استطاعت أن تمهد بعرض نمطية تقريبية للكتابة
العربية في فن السيرة الذاتية، ثم أتبعت الباب بباب ثان، ولجت من خلاله عتبات
المقاربة بصورة مباشرة لنص **جبرا إبراهيم جبرا** "البئر الأولى"، وعلى نفس المنوال
قدمت في الباب الثاني قراءة لنص ثاني ألا وهو "شارع الأميرات".

وفي ما يبدو أن **خديجة زعتر** قد استطاعت أن تنتقل بين البابين من منهج يقوم أساسا على فنية البناء في السيرة وذلك ببحث نظمه السردية ولغته وأساليبه، ثم طفقت بأسلوب مغاير تنهج طريقة دراسة النص الثاني في الباب الثالث انطلاقا من تقسيم المتن إلى قسم أول وثان. وهو في الحقيقة ما لم تبن من خلاله هذه الباحثة عن منهجية واضحة ومحددة في التحليل، إذ يمكن للدارس أن يلاحظ عنايتها في الفصل الأول من الباب الثالث بتتبع الأطر المضمونية لرواية "شارع الأميرات" لتنتقل بعدها في الفصل الثاني والثالث إلى متابعة حيثيات البناء الفني متطرقة أساسا إلى إشكالية التجربة الفنية والصراحة والتداخل بين المعطيات، وهي كلها في الواقع إشكاليات تبدو من صميم البحث في نقد رواية السيرة الذاتية.

نستنتج من خلال كل ما سبق أن الدراسات التاريخية في نقد الرواية، قد تغلب عليها جانب التأريخ الذي جعل نقادنا يهيمون في متاهات النقاشات والتأويلات في إطار السبق الروائي وظهور الرواية الفنية الناضجة، ووقفوا عند تخوم النقد التاريخي و لم يدخلوا عالمه الرحب، وبخاصة في باب حديثهم عن رواية السيرة الذاتية التي رأيناها عند **أحمد منور** الذي أعطاها الطابع الإجمالي العام في حديثه عنها في الأدب الجزائري، و لم يفصل الحديث عنها، إلا في النموذج عن "ابن الفقير".

غير أننا نرى بعض الكتاب الجزائريين من تعرض إلى السيرة الذاتية، مثل خديجة زعتر التي دخلت عالم السيرة الذاتية، من بابها الواسع في دراستها التي سبق وأن أشرنا إليها، وهي تعد – على وجه العموم– أول دراسة أكاديمية عرفتها الدراسات الجامعية في الجزائر.

الهوامش:

1- ليون إدل، فن السيرة الأدبية، تر. صدقي حطاب، القاهرة، مطابع سجل العرب ، 1973، ص 09.

2- م ن، ص ن.

3- أندريه موروا، أوجه السيرة، تر. ناجي الحديثي، العراق، دار الشؤون الثقافية العامة، د.ت، ص.131

4- انظر محمد الباردي، عندما تتكلم الذات، السيرة الذاتية في الأدب العربي الحديث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.

5- عمر بن قينة، دراسات في القصة الجزائرية القصيرة والطويلة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1 1986، ص176..

6- ينظر عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر (1931-1954)، (د.م.ج) الجزائر، 1983.

7- عمر بن قينة، دراسات في القصة الجزائرية القصيرة والطويلة، ص176.

8- م ن، ص177.

9- م ن، ص 177.

10- Voir Georges May,l'Autobiographie,PUF.Paris.1979.

11- أحمد منور، رواية السيرة الذاتية في الأدب الجزائري الحديث، ابن الفقير نموذجا، مجلة المساءلة، ع 1، 1991 ص 185.

21- أحمد منور، رواية السيرة الذاتية في الأدب الجزائري الحديث، ابن الفقير نموذجا، ص 185.

13- مص ن، ص 186.

14- مص ن، ص 188.

15- مص ن، ص 185.

16- خديجة زعتر، رواية السيرة الذاتية في الأدب العربي، جبرا إبراهيم جبرا نموذجا، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الأدب العربي جامعة السانية، وهران، 2003-2004.

الحوار الروائي من الوجهة التداولية في رواية "الدمية"

لـ: إبراهيم الكوني

الأستاذ: سعــــد بولنــــوار
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة الأغواط

هذه مقاربة نسبية لمقامات الحوار الروائي عن طريق الإجراءات التداولية، حاولت أن أخوض خلالها غمار التحليل النقدي لرواية من روايات إبراهيم الكوني وهي رواية الدمية، وفي البداية لا بأس في أن نحدد بعض المفاهيم وأول مفهوم هو الحوار.

الحوار لغة هو: من الأصل (الحوْر) بفتح الحاء وسكون الواو أي هو الرجوع عن الشيء، فيقال:

حار، يحور، حورا، وحؤورا: رجع، والمحار هو المرجع " والمحاورة: المجاوبة والتحاور، يقال: تحاوروا، تراجعوا الكلام بينهم، وأحار عليه جوابه: رده، واستحاره: استنطقه، فالحوار في اللغة العربية هو الرجوع والمجاوبة "[1].

و في الاصطلاح: هو مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين والأخذ والرد فيه "ومنهم من عرفه بأنه: نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، ويتم فيه تداول

الكلام بينهما بطريقة متكافئة " [2]، أو غير متكافئة لاختلاف في القواعد التداولية أي الخلفيات التي ينطلق كل واحد منهما في نسج مقولاته على منوالها.

وفي الحقيقة عندما نتحدث عن الحوار فإننا سنطرق باب بعض المفاهيم التواصلية، وليس مجالنا هنا أن نعقد مقارنة بين التواصل والحوار ذلك أن التواصل قد يكون أعم من الحوار في سياقات معرفية ومنهجية معينة وقد يكون الحوار أعم من التواصل لنفس الاعتبارات، ولكن هدفنا ههنا أن نضع الحوار في نصابه الصحيح من المفاهيم التواصلية باعتباره " عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة والتواصل اللساني ينحصر في عملية التواصل التي تجري بين البشر بوساطة الفعل الكلامي ولكي يتصل فيه القول لابد من استعراض منظورات ثلاثة عنه، وهي الدال والمدلول والقصد لتحقيق دائرة الكلام "[3]، وهذا الاعتبار اللساني الأخير هو الذي يعنينا في المقام الأول مضافا إليها الخصائص المجازية والعدولية في الحوار الأدبي الذي نحن بصدده، وينبغي لنا أن نعرف بادئ ذي بدء من هو المتكلم ومن هو المخاطب حتى نلم بحيثيات التفاعل الحواري في سياقاته الصائبة ؟

المتكلم والمخاطب:

بداية لابد من الإشارة إلى أننا قد اقتصرنا على ما نراه رئيسيا بناء على المقتضى الذي يفرضه الحصر المنهجي واكتفينا على قطبين اثنين من أقطاب الحوار وهما (أغوللي) و(آهلوم)، وأول من أمسك بزمام المبادرة في هذا التفاعل الحواري هو البطل (آهلوم) باعتباره متكلما فيقع (أغوللي) في خانة المخاطب ثم ما يلبث الحال أن يصبح (أغوللي) متكلما و(آهلوم) مخاطبا، فالعملية برمتها تبادلية لتحقيق الإنجاز الكلامي الذي يسعى إلى الهيمنة إدراكيا وفكريا بوساطة الحجاج، الذي يحمل في طياته مقصديات معينة، وهذا كله في لغة مكتوبة بشقيها الحرفي والمجازي من حيث المعنى.

2-1- المشاركون والخلفية الفكرية:

إن الصورة التي نتلقفها من خلال الملفوظات هي التي نستبين من خلالها البنية الكبرى لما يؤسس لخلفية المشاركين في الحوار أي أن النسق أو ما يسميه (ميخائيل باختين) بــ: الكلمة هو المحدد بتفاعله الحواري لتداعيات المرامي الإيديولوجية أو الطابع السياقي لمجمل الحوار، وذلك أن (باختين) يرفض " التصور التقليدي الذي يرتاح إلى (الكلمات الميتة) أو إلى (الكلمة المحايدة) كما يقول ويذهب إلى (الكلمة المشخصة) التي يساوي وجودها وجود كلمات الآخرين فيها قبولا أو رفضا أو تقاطعا "[4]، ومع ما يبديه (باختين) من إشارات تبدو واضحة إلى منطلقه الماركسي، فإنه يعترف ضمنا بوجود التفاعل لاختلاف في المشارب ما نراه في قوله " لا تصدر ماهية اللغة الحقيقية عن نسق مجرد للأشكال اللغوية... بل عن ظاهرة التفاعل الكلامي الاجتماعية، التي تتحقق من خلال التلفظ والتلفظات، وهكذا يكون التفاعل الكلامي حقيقة اللغة الأساسية "[5]، فما هي الخلفية الفكرية للمشاركين في التفاعل الحواري إذا سلمنا بوجود هذا الاختلاف ؟

2-1-1- آهلوم:

يصدر البطل (آهلوم) على نحو كلي من قاعدة مفادها: إيمانه العميق بالحركة وذلك داخل مجال الاقتصاد والتجارة والذهب وعلى هذا الأساس فإنه يتميز بالواقعية إلى أقصى الحدود لدرجة المادية البحتة، وعندما نقول واقعي أو مادي فلا نقصد الواقعية أو المادية على حقيقتها كما تبدو في العالم المعيش ولكن نقصد العوالم المحاكية للواقع أي الواقع التخييلي الفني وذلك ليكون القارئ على بينة من ذلك، فــ (آهلوم) في هذه الحال ينثر التجارب المنطقية في لغته التي "تفترض مقدما واقعا صار نثريا وعلى أرضيته تسعى بقدر ما تسمح بذلك حالة العالم النثرية هذه إلى أن تعيد للأحداث وكذلك للأفراد ومصائرهم، الشعر الذي جردهم منه الواقع " [6]، والمقصود هنا اتسام واقعية الخطاب بشعرية اللغة والتي استطاع (آهلوم) الداهية أن يوظفها في لغته وذلك في قوله حينما أراده الناس زعيما فأجابهم بأن (أغوللي) أنسب رجل لهذا المنصب وبأنهم مخطئون في

اختيارهم فيقول: " قلت لهم إن مكاني بجوار الزعيم، وليس فوق العرش الذي يتربع عليه الزعيم. قلت لهم إن عليهم أن يبحثوا عن الزعيم في أناس تعلمت كيف تستخدم رؤوسها لا في أناس لا تعرف إلا استخدام أيديها " [7]، فمن خلال هذا الملفوظ نلمح بعض التورية من خلال الادعاء بعدم معرفة السياسة في المعنى الحرفي غير أن المعنى المجازي يقول عكس ذلك بدليل القرينة الثانية التي يحملها الملفوظ " صدقت ما لمسته أنهم لا يفكرون بعقولهم، بل بقلوبهم" [8]، إذ أنه عارف لمكانة العقل والهوى، واتضح فيما بعد أنه من أكبر السياسيين، فالحمولة الفكرية تظهر في اهتمام (آهلوم) بالجانب المادي بممارسته للتجارة وتعامله بالذهب، ويتضح هذا في قوله: " لا أعشق التجارة لأنني حققت نجاحا في التجارة، لكني أعشقها لأنها علمتني أن أراها بعين أخرى... التجارة الحقيقة كالحياة... هل يستطيع مولاي أن يتوقف عن الحياة "[9].

2-1-2- أغوللي:

مما يلاحظ على البطل (أغوللي) أنه قد التزم بالصمت أمام ثلاث خطابات ملفوظية في أول بداية للحوار مع (آهلوم)، وهذا يدلل بطبيعة الحال على فلسفته الهادئة في الحياة ولميله لحياة الصحراء والخلاء، والقاطن لمثل هذه الأماكن يكثر في طبعه التأمل والتفكير في العوالم المثالية التي ينبغي أن يكونها العالم الواقعي فتبدو من هذا المنطلق أن الفلسفة التي يؤمن بها (أغوللي) هي الفلسفة المثالية.

هذا ويظهر من خلال الحوار أن الكاتب (المؤلف الحقيقي) قد جدد في الخطاب الفلسفي القديم بحيث ألبسه ثوبا جديدا ومغايرا، فهذه الجدلية لها عمق موغل في التاريخ الفلسفي أي منذ مثالية (أفلاطون) وواقعية (أرسطو) تلميذه، فإن كان هناك من تناص فإنه تناص من حيث الفكرة التي يجسدها هذا الخطاب الروائي عن ذاك الخطاب الفلسفي القديم باعتباره بوتقة للصراع بين أفكار مجردة وأخرى محققة.

2-2- المشاركون والمقاصد:

إذا كنا رأينا أمر الملفوظات وهي في أحد ظروف الاستعمال من حيث الكيفية، لا بأس أن نطرق بابا آخر وهو السؤال عن ما يُراد من هذا القول من قبل المشاركين، بمعنى ماذا يقصد كل طرف معين بما يقوله ؟

2- 2- 1- مقاصد آهلوم:

من خلال الحوار نلاحظ أن (آهلوم) كثير الكلام والإلحاح فيه، وهو دليل على نية مبيّتة يرمي إليها البطل ويقصدها دون غيرها، وهذا القصد يكشفه النص الحواري التالي الذي قاله في الأخير:[10]

ألم أكن عضوا في الجمع الذي زار بيتك وطلب منك أن تتولى الأمر ؟، ألم أكن قائدا للحملة التي طالبت بزعيم الدمية التي تدب على قدمين بدل الزعيم الذي يرقد في الضريح وهو عظم رميم ؟ فكيف فاتك أننا لا نريد إلا دمية ؟ كيف فاتك أن الأمر ككل أمر آخر في هذه الصحراء لم يكن إلا لهوا ؟ كيف كابرت، ونازعت، وأبيت إلا أن تغير مجرى الوادي ؟

فهذا النص الحواري يوضح بشكل لافت المقاصد التي كانت قبلا مضمرة، فـــ (آهلوم) يريد أن يلهو بالدمية وذلك بالتلاعب بها كيفما حركها خدمة لتجارته ومصالحه الخاصة ومن هذا المنطلق يتضح أن القصد يُعرف بحالتين هما:

تنصيب مجرد دمية (أغوللي) .

اللهو.

و هذه هي مراحل القصد من المهم إلى الأهم ففي البداية كان القصد أن ينصب (أغوللي) على رأس الزعامة وذلك بإغرائه والإلحاح عليه، ثم تطور القصد

إلى القصد الذي كان مضمرا وهو أن (آهلوم) يريد من فعله هذا أن يلهو فقط ليس إلا وهو الأمر الذي حدث.

2- 2- 2- مقاصد أغوللي:

إذا ما رأينا الحوار بنظرة خاصة نجد أن (أغوللي) قليل الكلام فلا يكاد ينطق بشيء وأكثر ما يظهر عليه هو ذلك الابتسام (الذي يصفه الراوي) وبعض مقاطع الصمت التي تدل على موقف ما، ومقاصده بطبيعة الحال تُعرف عن طريق تفاعله مع (آهلوم) الذي يحفز ويحث ويدفع إلى الكلام.

وهذا التأمل الذي يطبع محياه هو ما يدل على مقاصده المثالية التي يتطلع إليها إذ أنه ونزولا عند رغبة (آهلوم) و(المجلس) يريد أن يحكم الواحة بمقاييس مستمدة من الصحراء، يقول (أغوللي) [11]:

من حقك أن تخاف الهوى. سمعت حكيما يقول إننا لن نخاف الخفاء العظيم إذا لم نخف الأهواء !

وهل علينا أن نستسلم لهوى قوم اتخذوا من الأهواء ناموسا ؟

ليس أمامنا غير الامتثال.

و لم علينا أن نمتثل ؟

فـــ (أغوللي) يكُنُّ احتراما كبيرا لناموس الصحراء صاحب الخفاء العظيم، وهو بصنيعه هذا يقوم بتقدير النبوءة التي تحدث عنها الأسلاف على ما يعتقد ويرى، وهو على هذا الاعتبار يقصد إلى جعل العالم الذي يعيشه مثاليا بحسب المنطق الفكري للصحراء والخلاء.

بؤرة النسق التفاعلي:

في التركيب أعلاه تعمدت الجمع بين ما يدل على التركيز باعتباره المبتغى من وراء بحثنا عن الجذور الحقيقية للمعنى والنسق الذي هو جماع البنية في تمظهراتها الدلالية والذي يتفاعل والأنساق الأخرى محاورة ومجاورة، وهو الأمر الذي يمكن أن نقبض على وقائعه على نمطين متلازمين هما: المعنى الحرفي في الملفوظ أي ما يتبدى ظاهريا كمعنى للملفوظ والنمط الثاني هو ما يحيل عليه النمط الأول ونقصد المعنى المجازي في الملفوظ أي معنى الُمتَلفِظ.

1-3- المعنى الحرفي للملفوظات:

في هذا الصدد لا بأس أن نتناول بعض المقاطع من أجل النمذجة للقضية التي نتحدث عنها ونبدأ بطبيعة الحال من أول الحوار. وما يُلاحظ هنا هو أن (آهلوم) قد أمسك بزمام المبادرة بثلاث ملفوظات على التوالي يعقبه مباشرة رد (أغوللي) بعد أن اختمرت فكرة (آهلوم) في ذهنه [12]:

هنا تكلم البطل لأول مرة:

!أردت أن أسر إليك بحديث الدهماء

تصرف (أغوللي) : التبسم – دحرجة الحجر بنعله – متابعة آثار الأنعام بنظره.

جاؤوني البارحة للمرة الثالثة، وأعادوا على رأسي ما قالوه لي أول مرة.

تصرف (أغوللي) : اللامبالاة والصمت.

قالوا إنهم يريدون زعيما ككل القبائل.

تصرف (أغوللي) : الصمت في البداية، قبل أن يتكلم لأول مرة:

ألم يقنعوا بالضريح زعيما ؟

فالمعنى الحرفي يظهر في الملفوظ الأول أن آهلوم يريد أن يسرّ لمتكلمه بحديث الدهماء فهذا المعنى الخطي جليّ لا حاجة معه للتأويل، ثم في الملفوظ الثاني نلاحظ أن الأمر نفسه على البنية الخطية ولكن هناك مجهولين لا نعرفهما قد جاءوه للمرة الثالثة وفي الثالث يصرح (آهلوم) على ألسنة المجهولين بأنهم يريدون زعيما أي مطلبهم يتمثل في الزعيم.

ينطق (أغوللي) ألم يقنعوا بالضريح زعيما، هذا التساؤل نفهم من خلاله بأنهم قد أخذوا زعيما من قبل يتمثل في الضريح وهم يطلبون زعيما آخر فالحرفية هنا في ظاهره تدل على التملك أي أن من يقرأ الملفوظ على حاله فإنه يستنتج بأن الزعيم مجرد شيء قابل للتملك.

نأخذ نموذجا آخر من موقع آخر للحوار ولنختاره من الحديث الذي دار في المجلس حين تنصيب الزعيم:[13]

"علا في الجموع هرج. علت صيحات استنكار وغضب. تجاسرت الصفوف الخلفية فلوحت في الفضاء بقبضات الوعيد.

في مكان ما من الصفوف الأمامية، ارتفع صوت:

!تقولون عن زعيم الدنيا دمية، ونقول عن الزعيم الذي هجع رميما

رددت الأصوات القول كأنها تكرر نداء، كأنها تحاكي النذير الذي كرر قول سليل الأكابر:

تقولون عن زعيم الدنيا دمية، ونقول عن الزعيم الذي هجع رميما.

نرى في الملفوظ أعلاه بأنهما متطابقين أو هما نفس الملفوظ الفرق الوحيد يكمن في المتلفظ، فالأول سليل الأكابر والثاني لجموع المجلس.

وسنتناول المعنى الحرفي لا باعتباره هدفا في ذاته ولكن لنفصله مؤقتا عن سياقه من أجل التأطير النظري لاشتغال التفاعل الحواري لأن " المشكل المركزي لنظرية المجاز هي التفسير الدقيق للمبادئ الوظيفية لتلفظ تعبير ما، يمكنه أن يستدعي مجازيا مجموع شروط الحقيقة "[14] على ما يرى (سيرل)، ومن منطلق كهذا لا بأس أن نَهُبَّ إلى الملفوظات السالفة لنرى بُعدها الحرفي.

فالملفوظ الأول يتحدث عن زعيم الدنيا على أنه دمية، أي تلك اللعبة المعروفة التي يلهو بها الأطفال، والزعيم الذي هجع رميما بمعنى الزعيم النائم نوما ثقيلا هو الآيل للاندثار فيجدر ترميمه، ثم نكرر الملفوظ مرة أخرى.

زعيم الدنيا ⇦ رميم

الزعيم الهاجع ⇦ دمية

3- 2 - المعنى المجازي للملفوظات:

نأخذ الحوار الأول لنستقري منه المجاز:

!أردت أن أسر إليك بحديث الدهماء

تصرف (أغوللي) : التبسّم – دحرجة الحجر بنعله – متابعة آثار الأنعام بنظره.

جاؤوني البارحة للمرة الثالثة، وأعادوا على رأسي ما قالوه لي أول مرة.

تصرف (أغوللي) : اللامبالاة والصمت.

!قالوا إنهم يريدون زعيما ككل القبائل

تصرف (أغوللي) : الصمت في البداية، قبل أن يتكلم لأول مرة:

ألم يقنعوا بالضريح زعيما ؟

3- 2 -1 - مجاز الحركات:

فالمجاز يتبدى في تصرف (أغوللي) إذ أن الحركات التي يقوم بها ليست حركات اعتباطية فإن لها دلالة عميقة، ويمكن أن نحدد تلك الحركات كالآتي:

ا. التبسم ⇦ حركة تعجبية.

ب. دحرجة الحجر. ⇦ حركة انفعالية.

ج. النظر بمتابعة آثار الأنعام. ⇦ حركة تأملية.

نلاحظ أن الحركات لا يُفهم منها مجرد حركات فقط بالصورة الخطية التي نعرفها، ولكن هي في الحقيقة تعبير عن حالة من الحالات الداخلية للإنسان، فبمجرد أن نطق (آهلوم) الملفوظ الأول حتى توالت تلك الحركات في انسياب عجيب، ففي البداية حدث لديه فعل التعجب سببه المفارقة الإدراكية بين ما يسمعه وبين ما أَلِفَه من سنن معين في الواحة التي يعيش فيها وهذا ما جعله ينفعل بدحرجته للحجر برجله وسرعان ما أحكم رباطه جأشه وجعله يفكر ويحلل هذه السابقة الخطيرة ما تدل عليه حركة النظر إذ أنه بدأ متابعة آثار الأنعام ثم أن ملفوظ (آهلوم) الأول نفترض منه مسبقا إحدى المقولات:

أن (أغوللي) على علم ومعرفة بمن جاءوه فقط.

أن (أغوللي) على علم ومعرفة بمن جاءوه وغرضهم بالضبط.

أن (أغوللي) على اطلاع بشخصية (آهلوم) الماكرة لهذا لم يرتح له.

وهكذا إلى أن استفزته ملفوظات (آهلوم) ونطق بملفوظ:

ألم يقنعوا بالضريح زعيما ؟

وهذا في الحقيقة فعل للتساؤل في ظاهره الحرفي ولكنه في عمقه المجازي عبارة عن تعجب، إذ القصد بالضريح ليس الضريح على الحقيقة ولكن يقصد من ذلك السلطة الخفية الماورائية التي تحمل طابع التقديس والتي ينبغي عدم مناقشتها والتسليم بها بمعنى هل صار مطلبهم أكثر من مجرد هذه السلطة.

3- 2 -2- المجاز ومفهوم القاعدة:

في النموذج الذي يليه نلاحظ صنفا آخر من المجاز ما يظهر في التراسل التالي:

سليل الأكابر: تقولون عن زعيم الدنيا دمية ونقول الزعيم الذي هجع رميما.

النذير رفقة الجموع: تقولون عن زعيم الدنيا دمية، ونقول عن الزعيم الذي هجع رميما.

بداية يكمن المجاز في ما يلي:

أن القصد في مقولة زعيم الدنيا دمية هو أن الزعيم مجرد شخص فاقد لشخصيته ينصاع لكل من سولت له نفسه بإبداء رأيه، والقصد بالزعيم الذي هجع رميما بمعنى أنه صار من الماضي لا يستطيع أن يجابه الحاضر والمستقبل.

وأول من صاح بهذا الملفوظ هو سليل الأكابر إذ أنه ينتمي إلى قاعدة من علياء القوم وصوته محسوب له ألف حساب والدليل على تأثيره القوي في المجلس تكرار النذير والجموع لمقولته الذين هم أقل منه قاعدة، وهو ما أسمح لنفسي تسميته بالتراسل التأثيري ما بين القواعد.

وظيفة الحجاج في التفاعل الحواري:

يربط (حازم القرطاجني) الحجاج بالإيهام بالحقيقة أو الإيهام بالمنطق " وربما تجاوز ذلك إلى أن يُخيل أوصافا يوهم أن لها حقيقة في تلك الجهة من غير أن يكون كذلك في الحقيقة بل على أنحاء من المجاز والتمويه ليبالغ بذلك في تمثيلها للنفس "[15]، ونفهم من هذا القول أن الإقناع إنما يحدث نتيجة الإتيان بما يلقى القبول في الذهن على نحو يُقارب المنطقية أو يتساوق والمنطقية، وهو ما يتمثل في تقديم الحجة أو البرهان لتأكيد صحة قضية ما، وعلى هذا الاعتبار ينبني الحجاج " على مبدأ الاستدلال على حقائق الأشياء مجتمعة إلى مقاصدها للعلم بالحقائق والعمل بالمقاصد بمعنى أن الحجاج يزدوج فيه طلب معرفة الواقع وطلب الاشتغال بقيمته، وقد توافق قيمة المستدل عليه واقعه، فتصادف مقتضياته الحجاجية مقتضياته البرهانية "[16] والعكس من ذلك صحيح، إذ أن المراد بذلك حسب الدكتور (طه عبد الرحمان) هو ذلك التعلق الذي يجعل أحد الطرفين مستتبعا للآخر بين معرفة الواقع والاشتغال بقيمة ذلك الواقع ثم هناك فرقا بين البرهان باعتبار أنه ينبني على مبدأ الاستدلال من أجل المعرفة فقط وبين الحجاج الذي هو الاستدلال من أجل المعرفة ومن أجل العمل بمقاصد تلك المعرفة، فقد يخالف العمل بالمقاصد الطبيعة الاستدلالية للبرهان وهذا ممكن الحدوث في اللغة المجازية التي تعتريها الاستعارات، وقد يأخذ الحجاج مظاهر عدة من بينها: الحجاج التوجيهي والحجاج التقويمي، ويعتمد الحجاج على وسائل وتقنيات يسميها (مانغينو) بالروابط الحجاجية Connecteurs Argumentatifs وفي العربية [17]، تتمثل في فيما يلي: [18] ألفاظ التعليل (لأن)، الأفعال الكلامية، الحجاج بالتبادل، الوصف، تحصيل الحاصل.

4 - 1 - السلم الحجاجي:

نلمح على صعيد الخطابات الأدبية وعلى الحوار بصورة خاصة أن هناك تلاحما بين القضية والحجة التي تعضد هذه القضية سواء تمنطقت أو أوهمتنا بمنطقية

الدعوى على نحو مجازي، حيث تتدافع الحجج بحسب قوتها، وتبقى في الأخير الحجة الأقوى أثرا والأكثر إقناعا وكل هذا يسير وفق ترتيب معروف يدعى: السلم الحجاجي، الذي هو عبارة عن " مجموعة غير فارغة من الأقوال مزودة بعلاقة ترتيبية وموفية بالشرطين التاليين:

كل قول يقع في مرتبة ما، من السلم يلزم عنه ما يقع تحته بحيث تلزم عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه.

كل قول كان في السلم دليلا على مدلول معين، كان ما يعلوه مرتبة أقوى عليه.

و له ثلاثة قوانين، هي:

قانون الخفض.

قانون التبديل.

قانون القلب. "[19]

2- البعد الحجاجي عند آهلوم:

سنأخذ في هذا المقام معالم الهيمنة الحجاجية عند هذا البطل (آهلوم) ضمن المسار الحواري لنقف على طبيعة الإقناع التي انتهجها والوسائل التي اعتمدها ولنأخذ هذا المقطع على سبيل التمثيل لا الحصر [20]:

ولكن (آهلوم) تكلم بلغة لا أثر فيها لأسحار أهل الوجد:

الذهب قدر الواحات لماذا لا تريد أن تسلم بهذا الأمر ؟

مضى الزعيم يترنح مسدلا لثامه على عينيه. تكلم باللفظ الملحون:

كيف تريدني أن أسلم بأمر يخالف الناموس ؟ كيف تريدني أن أنتهك وصايا الأسلاف ؟

لقد تركنا الأسلاف في أضرحة الخلاء. نحن الآن أهل واحات. نحن اليوم أبناء (واو) للخلوات شرع، وللوحات شرع لماذا لا تريد أن تعترف بذلك ؟

كيف تريدني أن أعترف بأمر رأت فيه الوصايا نحسا ؟ هل أنا أكثر علما من السلف ؟ هل أنت أكثر دهاء من أجدادنا الأولين ؟

لم يركن أجدادنا إلى أرض و لم يعرفوا في أسفارهم الأبدية حرفة التجارة.

وما حاجة سليل العبور إلى حرفة التجارة ؟ ما حاجة قوافل المهاجرين إلى المتاع.

هنا تكمن العلة. أنت لا تريد أن تقر بأننا لم نعد من أهل العبور منذ زمن بعيد. أنت لا تريد أن تعترف أننا نركن إلى الأرض منذ أربعين عاما. أنت نسيت وصية الناموس القائلة بأن الركون إلى الأرض أربعين يوما شارة عبودية للأرض، فكيف إذا كان عدد الأربعين لا يعد بحساب الأيام، بل بحساب الأعوام ؟

من ركن إلى أرض صار عبدا للأرض، ومن صار عبدا لأرض، وجد نفسه يقايض البضائع بالغلال ويحترف التجارة، ومن احترف التجارة اقتنى هباء النحوس أليس هذا ما تريد أن تقنعني به ؟ أليس هذا ما أغراك بإخفاء المعدن الكريه في بيتك ؟

- نعم. لن أنكر أبدا أني دسست تبرا كما دسه كل الأكابر في البيوت دسسته لا استسلاما لبهائه الذي يأسر النساء أو ضعاف النفوس، ولكن لأن امتلاكه يكمن فيه الأمان.

الأمان ؟

نعم يا مولاي. التبر في يد صاحبه بر أمان. التبر سر حياة كل من اختار الأرض وطنا.

عجبا أسمع ؟

هذا ليس رأيي وحدي. وهذا رأي كل الأكابر. هذا رأي أهل الواحة جميعا بما في ذلك أقرب الناس إليك!

ماذا تريد أن تقول ؟

!أرت أن أقول إن الذهب ضُبط في بيت ابنتك الوحيدة أيضا

!لا

ألم يحدثك بالأمر الأعوان ؟

!لا

ها أنت تعلم أن خصمك شبح لم يخل منه في الواحة بيت. ها هو يتجاسر فيغزو بيتك أيضا.

عاد يترنح. توجع بأنين جديد. تساءل آهلوم ؟

أما زلت ترى في معشوق الدنيا عدوا ؟

إذا نظرنا إلى هذا المقطع الحواري بمنظار السلم الحجاجي فإننا نجده يتألف على هذا النحو:

القضية: الذهب قدر الواحات.

الحجة الأولى: الأسلاف في أضرحة الخلاء، نحن الآن أهل واحات.

الحجة الثانية: لم يركن أجدادنا إلى أرض (خلال حياتهم)

الحجة الثالثة: الأسلاف يقولون أن من ركن إلى الأرض أربعين يوما صار عبدا لها، فما بالك بالأربعين

عاما (على حد تعبير آهلوم) .

الحجة الرابعة: امتلاكه يكمن فيه الأمان.

الحجة الخامسة: هذا رأي الأكابر.

الحجة السادسة: إن الذهب ضُبط في بيت ابنتك الوحيدة أيضا.

فهناك ست حجج اعتمدها (آهلوم) من أجل إقناع (أغوللي) فهل اقتنع وأين مظهر الاقتناع ؟

نرى بوضوح أن (آهلوم) قد نال من خصمه (أغوللي) بأن أقنعه وتمكن منه بواسطة التدرج في السلم الحجاجي الذي اعتمده بما يتبدى في الملفوظ:

!- لا

-..............

عاد يترنح. توجع بأنين من جديد...

وقد استعمل في ذلك روابط عديدة من مثل الحجاج بالتبادل، حينما نفى بـــ (لم) أن يكون الأسلاف قد ركنوا إلى أرض، التبرير بـــ (لأن) من مثل " لأن امتلاكه يكمن فيه الأمان "، وبالشرط مثل استعمال (من)، والإخبار بالوصف من مثل " التبر سر كل من اختار الأرض وطنا "، والتأكيد (إن) في قوله " إن الذهب ضُبط في بيت ابنتك الوحيدة...."، والاستفسار التعجبي من مثل " كيف إذا كان عدد الأربعين لا يعد بحساب الأيام بل بحساب الأعوام "، والإشارة "

هنا تمكن العلة.... " و" هذا ليس رأيي... هذا رأي كل الأكابر... " و" ها أنت تعلم أخيرا أن خصمك شبح " وغيرها كثير.

فنلاحظ أن (آهلوم) قد تدرج في الحجج بترتيب منطقي بحسب القوة، ثم نرى أن استعمالاته من الروابط الاستفهامية، التعجبية، والإنكارية، قد هيمنت على الملفوظات التي اعتمدها مواطنا للحجاج ما يدل معه على استعداده الطبيعي على مثل هذه المناورة الإقناعية وقدرته على إدارة زمام الحوار على حسب هواه والدليل على ذلك أنه أجل الحجة التي تتعلق بامتلاك ابنة (أغوللي) للذهب وجعلها في المرتبة الأخيرة وذلك لقوتها الدحضية الكبيرة واكتفى بالحجج الأولى، ولما رآها غير موفية بالغرض استعمل هذه الحجة الأخيرة كآخر حل ونجح في ذلك بأن خلق عنصر الإدهاش والصدمة عند خصمه.

3-4- البعد الحجاجي عند أغوللي:

يعتبر (أغوللي) الطرف الثاني في هذا التفاعل الحواري وله أيضا من مظاهر الغلبة ما يوجد في ثنايا الحوار إذ رغم بعض الالتباسات الحجاجية التي حالت دون بلوغه الهدف في محاورة غريمة فإنه يملك من الآليات ما يجعله مقنعا ولكي نكشف ذلك لا بد أن نختار نموذجا معينا بما يتمثل في الآتي:[21]

ترنح الجريح. جاهد بسؤال:

– يدهشني أن أسمع كل هذا من فم إنسان تغنى يوما بالتجارة كما يتغنى العاشق بمعشوقة حسناء.

– أخشى أن الأمر اختلط عليك في ذلك اليوم فأسأت فهمي لم أنكر يوما أن التجارة معشوقتي، لا أنكر اليوم أيضا أن التجارة هي لحني الأثير، أغنيتي التي أستعين بها على قساوة الحياة. اللهو يحتاج أيضاً، إلى أغان. التجارة أغنيتي،

عزائي، ترياقي، بلسم همي، فكيف تريدني ألا أتغنى بأشعاري ؟ كيف تريدني ألا أردّد لحون وجدي ؟

لم أفهمك اليوم. لم أفهمك بالأمس. لم أفهمك في يوم من الأيام.

يحزنني أن نفترق دون أن تفهمني.

-.........

في كل حال لا أملك إلا أن أشكركم لأنكم... لأنكم جنبتموني رؤية وجوهكم بعد اليوم.

عاد كبير التجار يجادل بالحماس نفسه:

بلْوتك أنك لم تستطع أن تفهم أن القرين لم يخلق بجوار القرين، منذ أول يوم إلا كعدو كيف تطمح في الفوز بالسعادة إذا كنت لا تريد أن تفهم هذا ؟

هيهات...

صدقت. هيهات أن يعرف الإنسان السعادة، إذا لم يتعلم اللعب.

العبوا، والهوا، واعرفوا سعادة الأحياء، ولكن الحقيقة من نصيب الأموات، اللهو قدر الأحياء، أما السعادة فهي سر الأموات.

ماذا تريد أن تقول ؟

ومن هذا المنطلق يمكن أن نختصر السلم الحجاجي لملفوظات (أغوللي) كالتالي:

يمكن أن نأخذ التساؤل باعتباره قضية: " هل طعن الإنسان في عرفكم لهو ؟ "[22]

- التذكير " يدهشني أن أسمع.. من إنسان تغنى يوما بالتجارة كما تغنى العاشق بمعشوقة حسناء.

- استعمال الظروف " لم أفهمك اليوم.. لم أفهمك بالأمس لم أفهمك في يوم من الأيام "

- الشكر التهكمي " في كل حال لا أملك إلا أن أشكركم لأنكم... لأنكم جنبتموني رؤية وجوهكم بعد اليوم "

- استعمال اسم الفعل " هيهات.. " بمعنى بَعُد ما تفكرون به.

" اللهو قدر الأحياء، أما السعادة فهي سر الأموات "

من الهم إلى الأهم سلم الحجاج

فقد انتقل الحجاج من التذكير (من الذكرى) عن طريق التلاعب بالمجاز والكناية وصولا إلى التصريح في آخر مرحلة، حيث أعرب عن وجهة نظره التي تعتبر من الوجهة الفلسفية منطقية جدا بقوله أن السعادة هي سر الأموات فالإنسان خلال حياته لا يستطيع أن يحدد أو يعرف أو يعطي مفهوما معينا للسعادة للزئبقية المركزة التي تحيط بها من كل صوب باعتبارها تيمة مجردة تتعالى كلما أوغل الإنسان أن يصاقب فحواها، و(أغوللي) تجرّد هو الآخر وألقى بها في الجانب الآخر من الحياة مادامت الحياة لا تستطيع أن تستدرّ بضاعتها فتخرج من مكنونها إذ يمكن أن يكون الموت سعادة في نظر (أغوللي) وإذا كان هناك من قصد معين فقد يمكن أن يكون

منطوق الآية الكريمة: ﴿ قل ما عند الله خير من اللهو ومن التجارة ﴾ [23]، فزهد (أغوللي) عن الدنيا ورغب في الأبدية التي تتمثل في الآخرة وتتحدث الفلسفة الغربية في أن الإنسان لا يعتبر حرّا منذ ولادته وخلال حياته ولكنه عند ما يموت يتحرر. ويبدو أن (آهلوم) خصمه اللّدود لم يفهم هذا التعبير وهو بهذا بيَّن ضعف معرفته فهو يعرف الحياة ولهوها فقط بدليل الملفوظ:

ماذا تريد أن تقول ؟

فقد هزم (أغوللي) آهلّومًا بأن جعله ضمن نقاش فلسفي ومعرفي يتجاوز مدركاته التي تتميز بالحسية والمادية وظهر عيبه في أنه لا يعرف عن أمور الروحانيات شيئا، و لم يستعمل في ذلك الكثير من الروابط، اللهم إلا (إن) وأداة التخيير (أما) والنفي (لم) وهي توحي بقدرته على صنع الخيارات المنطقية ونفي بعضها وتأكيد بعضها الآخر.

القوة الإنجازية للتفاعل الحواري:

أي تفاعل حواري إلا ويسوق معه نتائج إقناعية لأحد الطرفين أو كلا الطرفين، كما تصاحبه مظاهر من الإنجاز للأفعال وقوتها وكذا العديد من الوظائف التداولية التي تقع على طرفي المحاورة، وهذا ما سنقاربه في هذا الصدد وسنبدأ من الأفعال الكلامية.

5-1- الأفعال الكلامية المنجزة:

يمكن في هذا الإطار أن نحدد ثلاث أنماط يشملها الفعل الكلامي بتحققاته وهي كالتالي:

أ – فعل القول (أو التلفظ) : وهو ما يتجسد فيما سبق وقد ذكرناه ضمن النماذج الحوارية التي أوردناها آنفا وكذا النماذج في السلم الحجاجي، وهي الأفعال الناجزة قولا على نحو خطي ضمن مستويات صوتية وتركيبية ودلالية.

ب – الفعل المتضمن في القول: وهو العمل أو الأثر الناتج جراء فعل القول أعلاه من سؤال أو إجابة سؤال أو إصدار تأكيد وتحذير ويمكن أن نمثل لذلك بواسطة هذه النماذج:

أغوللي: حسن. أي جزاء تريده الطفولة كي يتحرر صاحب العقل من الخطأ؟

أجاب صاحب اللثامين بعناد الطفولة [24]:

يفعل مولاي خيرا إذ يأمر بإنهاء الحملة.

إنهاء الحملة ؟

اليوم قبل الغد.

!هذه طفولة حقا

يفعل مولاي بذلك خيرا بنفسه أولا، وبغيره ثانيا.

هل هذا وعيد ؟

!يحسن مولاي صنعا إذ يعجل قبل أن يعم البلاء

فنلاحظ بجلاء تام كيف أن " فعل القول " الذي أصدره (أغوللي) أسهم في نشوء (فعل متضمن في القول) من قبل (آهلوم) متمثلا في فعل التحذير.

ج– الفعل الناتج عن القول: وهو ما ينتج كآثار لذاك الفعل المتضمن في القول وقد سماه بعضهم الفعل التأثيري[25]:

– انحسر طرف لثامه السفلي (آهلوم) عن شفتيه فرأى كيف يترف منهما الزبد. اكتشف، أيضا، أنه كان يرتجف، يرتجف بشدة. خُيل له، أيضا، أنه سمع صوت أسنانه وهي تصطّك وتصطفق كصريع الحمى....

فالأثر نلاحظه بوضوح في هذا الملفوظ إذ نتج عن ذلك التضمن القولي بعض السّيماء التي تدلل عن آثار في المشاعر لدى (آهلوم) .

ولا بأس أن نتناول نموذجا آخر للتدليل على هذه القضية [26]:

آهلوم:- كثيرا ما أتحسس على أولئك البلهاء الذين ركنوا إلى حياة السكون فأندهش كيف لا يموت هؤلاء بسبب الوحشة.

ولو سألنا هؤلاء عن حياة التجار لاندهشوا كيف لا يموت هؤلاء بسبب البلبلة.

يقولون ذلك يا مولاي لأنهم لم يعرفوا فتنة التجارة.

وهم يقولون إنكم تعادون الزهد لأنكم لم تعرفوا هناء السكينة.

هراء يا مولاي. إنهم ينعتوننا بأشد الأوصاف شرا، ظنًّا منهم أننا لا نمارس التجارة إلا لتربية المال.

فالملحوظ هنا أن " فعل القول " التابع لـــ (آهلوم) أنتج ما يقابله من حجة جاءت في ثنايا " فعل متضمن في القول" بصورة استفهام تعجبي.

وهذا الاستفهام التعجبي – بطبيعة الحال – جاء ضمن فعل القول الذي نتج عنه رد فعل آخر من قبل (آهلوم) أو فعل متضمن في القول في صورة تبرير باستعمال الأداة " لأن ".

ولكن هذا التبرير باعتباره فعلا قوليا وجد ما يقابله أو يكافئه من تبرير آخر باعتباره فعلا متضمنا في القول من قبل (أغوللي) وأيضا باستعمال الأداة " لأن ".

وعلى هذا الأساس نتج فعل " من هذا التفاعل بين فعل القول وفعل التضمن القولي، وهو الفعل الذي جسده الملفوظ الأخير (هراء ياامولاي) إذ يوحي بالتثبيط والشعور بضعف الحجة والقدرة على التأثير.

و في الأخير نرجو أن نكون قد أصبنا بعضا من الهدف المنشود بواسطة هذه الممارسة التطبيقية في لغة ومقام الخطاب الروائي وكما هو معلوم فإن الإستراتيجية التداولية لازالت على محك التجريب ومفاهيمها تتكون وتتطور بتجولها على مختلف أنماط الخطابات تأصيلا وتأسيسا.

الهوامش:

التنبؤات في الشعر الملحون الديني الجزائري

د. عبد القادر فيطس
جامعة زيان عاشور بالجلفة
Feitas_Aek@yahoo.fr

ملخص:

يتناول هذا البحث ظاهرة نادرة في الشعر الشعبي الديني الجزائري، تتمثل في الشعر الاستشرافي، الشعر الذي يتنبأ فيه صاحبه بحوادث تقع في المستقبل، أي وقائع يخبر بها على اعتبار ما سيكون وتقع لا محالة. وهذا الغرض الديني يكتنفه الغموض من حيث المعنى، ولكن الشاعر يتخذه أسلوبا كمطية للنقد السياسي والاجتماعي، متخذا لهذه الغاية إشارات ورموز للدلالة على ما يأتي مستقبلا.

Summary

This research talks about a rare phenomenon in the Algerian popular religious poetry represented in djofry poetry in which the poet predict the incidents which happen in the future that is to say, incidents which he relates and considers happen definitely. This religious objective is obscure in its sens, but the poet considers it as a style whose the way is the social and political critics. For this purpose, he uses signals and symbols to indicate what follows.

موقع الجفريات من الشعر الملحون الديني الجزائري.

تنتمي القصائد الجفرية إلى الشعر الديني في موضوعها، وهي من أندر القصائد في الشعر الملحون الجزائري، والشعر الجفري -على قلته- فيه يتنبأ الشاعر بحوادث تقع مستقبلا بالاعتماد على الرموز«يختص الشعر الملحون بنوع يسمى الجفريات، وهو التنبؤ بالحوادث المستقبلة، والواقع أنهم يتخذون هذا الأسلوب كمطية للنقد السياسي، متخذين لهذه الغاية إشارات ورموز يدركها المعاصرون ويفهمون مغزاها»[(1)]، أي وقائع يخبر بها على اعتبار ما سيكون، وكأنها اختلاس من الغيب، وأمور الغيب لا يعلمها إلا الله باستثناء ما أطلعه الله من عنده للصالحين من عباده، فيضع على ألسنتهم كلاما يقع لا محالة وعلى حد تعبير ابن خلدون «إن البشر محجوبون عن الغيب، إلاّ ما أطلعه الله عليه من عنده في نوم أو ولاية»[(2)].

وتعتمد قصائد الجفر –أحيانا– على الحروف كرموز للدلالة على توضيح شيء غامض، أو حوادث تأتي في المستقبل، ويرى الباحث عبد الحميد صالح حمدان في تقديمه وتحقيقه لرسالتين في سر الحروف ومعانيها، واحدة لابن عربي والأخرى، "لأبي الحسن الحرالي" بأن الحروف «فرع من علم الجفر وهو علم يبحث فيه عن الحروف من حيث هي بناء مستقل بالدلالة ويسمى كذلك بعلم التكسير، ومنه تعرف حوادث العالم إلى انقراضه، وقد أضحى هذا العلم، وعلى يد بعض الفرق الباطنية نوعا من الممارسة السحرية» [(3)] ويرى بعض العلماء أن الحروف وأسرارها سارية في الأسماء وسارية في الأكوان وتتصل بالروحانيات والفلك والتنجيم، والصوفية يرون أن الحروف لها دلالات خاصة في أسماء الله الحسنى المشعّة بالأسرار والخواص وينال بها كل مطلوب، والحروف عندهم تكمن في الحقائق البسيطة للعلم الإلهي قبل انصباغها بالوجود العيني، ونجد أسرار هذا العلم مبثوثا في كتب المصتوفة كما يقول الحرالي: «وكذلك في سائر الأسماء والمسميات في جميع اللغات يختص كل اسم من الحروف بما يناسب أحوال تلك

الأمة في ذلك المسمى في إدراكها وانتفاعها به» [4]، ويتخذ أسلوب الجفر كمطية للنقد الاجتماعي والسياسي برؤى مستقبلية، صادرة عن هبة غيبية يهبها الله لمن يشاء من عباده الصالحين. ومن أشهر الكتب التي ألفت في الجفر كتاب "مفتاح الجفر الكبير" لمحمد بن علي السنوسي[5]، يعتمده المتصوفة بكثرة.

ويبدو أن أصحاب الطرق الصوفية متأثرون بأفكار علم الباطن، حيث يتكلمون عن كتاب الجفر للسنوسي، هذا الكتاب العجيب الذي يعج بالرموز، وكثير الغموض، ويعتبرونه من مصادر علم الباطن ومستودع لأفكاره، وأورد العياشي في رحلته مفهوم ابن عربي للجفر بأنه «من الأسرار التي اختص بها الأنبياء وورثتهم من العارفين الكمل» [6]، والشعر الملحون كان وعاء الشعر الجفري لأن لغته تناسب خطابه، وفي المناطق السهبية والجنوبية يطلق على الجفر اسم النشد.

ومن أشهر القصائد الجفرية التي كانت البذرة الأولى في هذا الغرض أوردها سونك في قصيدة "صلو على النبي وارضو على العشرا" [7]، وقصيدة أوردها الباحث "عبد القادر جلول دواجي" هي "يا ناس اللي ما تقراو اجايه" [8] وهما للشاعر الأخضر بن خلوف[9].

ففي القصيدة الأولى "صلو على النبي وارضو على العشرا" يتنبأ بما يقع ببلاد المغرب وإفريقيا، ابتداء من القرن الثاني عشر الهجري إلى ما بعدها، منها هذه الأبيات:

تفنى ببلاد سبته كثير من الإسلام	وهران على أثر قولى ذا الحديث وبوحا
وتشوف الهول والطراد بين الميم واللام	حتى تقول ربي وخذ هذه الروحا
أول اثنا عشر القرن بالقرون اعداد	يا بن خلوف بعدك تشوف ما يطرا
تبرا وتزول هذه الهموم والانكاد	وتعود فرح وسرور ما ترى كشرا

بإذن الله وهران تعود للاسلام بالعلم والعمل والمحاضر والقرآن
بالذكر والزكاة والصلاة والصيام ورجال غايطين في مساجد الآذان
وتعود الرحمه للغريب والأيتام واطعام من تولى وسوقها رنان
ترخس جميع الأسعار من الزرع والاثمار بإذن الله ربي هو أعلم وادرا
طامة تجي من البحر كالنمل غوار تدي قليل من الإسلام مكبل أسرا
وشي إسلام ترتد ثانيا للكفار والناس باقيه في الهلاك والقهرا
ويجوك قوم الأتراك والعرب يا اجناد ويوقع طراد كثير ثما في غمرا
والرجال ضاجه والنسا مع الأولاد والكور يخبط مع الرصاص لا فترا
يا من سمعت قولي أفهم لذو الأوزان لو كان تطول عمرك ترى هموم كثيرا
آخر الزمان ما تروا من الامحان تكثر أهل المعاصي تغيب أهل الخيرا
تولي أهل المعاصي تجوز بالطغيان حولي وقوتي بك صاحب التدابيرا
تخرج على الجزائر عساكر الخزيان بالبومبه والمدافع ومحيرق تزفرا
هذا الكلام ميم وقبن القدر واليا على أتره زيد الدال في الجرا
بعد تمام ذا القول تقحط العباد تبقى نحو شهرين ترجع الكشرا
نوريك حدها من بلاد محمد لطرابلس حتى لتونس الخضرا

في هذه القصيدة يتنبأ الشاعر بزوال المصائب والهموم والأحزان وتسود الأفراح، ويعود الإسلام إلى مدينة وهران، وتكون كعهدها منارة للعلم والنشاط التجاري، إلى أن يأتيها الاستعمار الإسباني، حيث يعيثون في أرضها فسادا ويعذبون سكانها وينهبون خيراتها ثم يقيض الله رجالا يهبون لنصرتها من عرب وأتراك ليحرروها من الإسبان، وبعدها يعود الأمن والاستقرار، وتتوحد القبائل والعروش وتتآخى الناس، وبعدة مدة تسقط في براثن الفساد والمعاصي فيقل الخير ويكثر الشر، فيستغل الإسبان هذه الظروف ليعاودوا الهجوم على وهران

وسواحلها، حاملين معهم عدة وعتادا كبيرين من مدافع وأسلحة وقنابل فتاكة، ويعلن الجهاد مرة أخرى، ويتصدى لهم السلطان محمد في معارك طويلة تدوم شهرين، وأثناء ذلك ينتشر القحط والمجاعة، ثم يعود السلم بانتصار السلطان ويعم الاستقرار للجزائر عامة وتركيا وطرابلس وتونس.

وفي الختام استعمل أربعة حروف هي: الميم، القاف، الياء، الدال ومجموعها "مقيد" فارتباط العدد بهذه الحروف يعني شيئا ما، وهذا يرجع إلى تأثير جدول الأبجدية(10)، حيث يقترن كل حرف بعدد معين، ورقم ثابت لا يخص غيره.

فالميم مقرون برقم 40، والقاف مقرون برقم 100، والياء مقرونة برقم 10، والدال مقرون برقم 4.

وهذه القصيدة غير مؤرخة و لم يورد الشاعر إشارة أو تلميح عن سبب نظمها، إلا أنها تعج بالأحداث والوقائع التي تنبأ بها، وحدثت فعلا حسب المصادر التاريخية التي تؤرخ للاحتلال الإسباني على السواحل الجزائرية.

والقصيدة الثانية "يا ناس اللي ما تقراو اجابه" يتنبأ فيها بما سيحدث في آخر الزمان من كثرة المعاصي والفساد وأحوال الناس في حب الدنيا ونسيان الآخرة، حول الساعة وعلاماتها، فيقول: ﷺويكون قد استقاها من آحاديث الرسول

يا ناس اللي ما تقراو وجايه	غارسين الركايز خيمه بلا عمود
ما معاه مروه ولا مسقمه	يعود صاحب المال مشرف النسب
والشريف هنا والهيه يرتمى	بالعيون يشوفوه والقلوب عاميه
الكذب والخدعه والجور والحسد	لا وقر لا حشمه لا عز لا حياء
الغتبه والنهب في الجار بالشهود	تاريخ عظيم جبرتو يا أهل الكرام
قريتها شاو والحال على أذن الجدود	الهموم يا سره راهي للناس جايه
قرن الثالث عشره وخوه في الوجود	عقبت الدنيا جات اليوم للحضر

فتاة بنت الشرفه في الهم والكرود والشرف معها سجره خاويه
والنسا في الأسواق الا يشبروا متعاندين على صرف المال والشباح
يوم ليهم وغدا لهواك ينكروا مالكيين الفحشا بالصوت والصياح
القلوب ملانه بالغش والسدود وسيوفهم في المقبل تعود حافيه
تابعين الربا واليجره والحفان المسنه من دون الجار حافيه
الخديعه في الجوامع وقت السجود يعظموا الأميين تقوى أهل الخمر
أهل الخديعه غيروا الحكمه في البلاد وارثين الكرسي أمره في الشرع
مشمتين الضحك تمثيل للقرود لا حديث يوالم لا قلوب صافيه
الخلوفي راقب تشوف ما يعود خذ تقريب الساعه حق بلا حساب

في هذه القصيدة يتنبأ فيها بما يحدث في آخر الزمان، من آثام ومعاص، وأحوال المسلمين في حب الدنيا والغفلة عن الآخرة، حيث يشبه المسلم الغافل عن أمر دينه كالخيمة بلا أعمدة ترتكز عليها ويتحسر الشاعر عن سوء أحوال الزمان وكيف انقلبت أمور المسلمين، يشرف ويعظم صاحب المال ويهمش الأصيل وينتشر الخداع، والتعامل يكون بالكذب والنفاق، ويغيب الحياء والوقار، ويشيع الظلم والنهب والغيبه، ويشبه الفتاة الشريفة بالشجرة بدون ثمار، لا يأبه بها أحد ولا يهتم بها أحد، وبذهاب القيم الفاضلة يحل محلها التفسخ الأخلاقي بريادة النساء المتبرجات اللائي لا هم لهن إلا التزين وتضييع المال في الفواحش واللغو.

وتنبأ بانتشار الحسد والبغض بين المسلمين والتعامل بالربا والخداع والظهور بغير الاعتقاد السليم في المساجد، كما يرتفع شأن الأميين ومتعاطي الخمور وتوكل لهم المناصب العليا في السلطة.

إن تنبؤات الشاعر تجاوزت زمنه إلى أزمان أخرى، ويبدو أنه اطلع على ذلك والسيرة النبوية والتراث الديني، فوظفها في قالب ﷺمن أحاديث الرسول شعري، وظلت هذه القصائد راسخة في الذواكر الشعبية ويحملها المخيال الشعري جيلا بعد جيل.

ومن بين الشعراء الذين تنبؤا باستقلال الجزائر الشاعر "عبد القادر المازوني"[11] في قصيدة "الفرانصيص"[12].منها قوله:

تتهنى العباد وتزول قاع أحزانها

ويزول ذا الظلم على المسلمين

يا خالق العباد نتوسل بطه

رب وجيب ليها سلطان حنين

في هذه القصيدة تصوير للجو الذي تزامن دخول الاستعمار الفرنسي مدينة الجزائر، والتدمير الذي لحقها في جميع هياكلها المادية والمعنوية، والخراب الذي آلت إليه من جراء أفعاله، ورغم تحسر الشاعر لهذه الحالة إلا أنه توسم استقلال الرسول أن يقع ذلك.ﷺالجزائر وتوسل بالله تعالى وبجاه

فبعد قرن وثلث القرن استقلت الجزائر مدينة ووطنا. أما الشاعر "بن يوسف"(13) يستنجد بشيخه "عبد القادر الجيلالي" لينقذ الأزمان القادمة، لأن تنبؤاته تخبره بانتشار الفساد في قوله: (14)

يا راكب العجاله يا درى نرجاك اليوم واللا لا لا

سيــــــدي كلمنـــــــــــي

يا مولى جيلاله   يا قويدر فكاك الجاني

واذيــــاب اتخنــــــــي

محتوم خبر الكاتب   والحديث لميح رواه كم من طالب
ياتي زمان أعجايب   والمومن محقور وذليل عقله سالب

بلغـــوه ادهنـــــــــــــي

والحق سافر غايب   والباطل مرفوع على الكرسي ناصب

بوزيـــــــرو هجنــــــــــي

لاجات قوم أذنابو   واللي كان الجار لخوه يفتح بابو

بـــالــــك تنشـــــدنـــــي

صدور رجال الداله والمشعشع   نجموا غاب حندس قاله

وأظلامـــــــت دونـــــــي

الزور عاد مراقب   واللي عجبه غاب الحق الحق دونه حاجب
والحق غاب سحابه   والتايب ناداه ارواه سكر بابه
تبعوه قاع احبابه   وقعد غير البوم ينوح جات ذيابه
نرجاك ضرك تراقب   خاب الدهر وعاد ساسه خارب
وسنين جات غرايب   كقطاع الليل ظلامها متراكب

يوجه الشاعر ندائه إلى شيخه "عبد القادر الجيلالي" الذي يلقب "قويدر" الراكب على فرسه السريعه، مترددا في استفهامه وانشغاله بممدوحه، بأنه منقذه من جناياته وذنوبه في زمن انقلبت فيه القيم.

وبعد ذلك يتنبأ الشاعر بما يحدث في المستقبل من خلال قراءته لواقعه الذي سينعكس في المستقبل على اعتبار ما سيكون، حيث يذل المؤمن، ويغيب الحق ويظهر الباطل، وتنتشر الأثام وتعم الشرور، والجار لا يأتمن جاره، ولا يفكر المسلم إلا في نفسه، ثم يعرج إلى رجال التصوف والأولياء الذين أفِلَ نجمهم بعد ظهور المشعوذين والدجالين الناشرين للأباطيل والخرافات، والمساهمين في وصول الظالمين والفاسدين إلى السلطة وبقائهم فيها، ويشبه هذا الوضع بطائر البوم الذي يبقى ينوح في الليل بمعية الذئاب.

ثم يعاود الشاعر ندائه إلى شيخه "عبد القادر الجيلالي" بضرورة نشر بركته قبل خراب الزمان، فيشبه فساد الزمان وأهله بقطع الليل المظلم، الذي ينعدم فيه التميز والرؤية الصحيحة، هذا الزمان الذي يصوره الشاعر "الطاهر بن حواء"[15] بقوله[16]:

الزمان ايفنى عيّا اشحال من صول

كل يوم ايعرى هذا وذاك يكسيه

فالشاعر يشبه الزمان بالإنسان المتعب، فكل صولة يقوم بها إلا ويترك أحدا عاريا، وأحدًا كاسيا.

فهذا الإنسان غير عادل، وهذه الصفة تنبأ بها الشاعر لأن الناس اكثروا من الفساد والآثام كما قال الشاعر عدة التحلايتي[17]:

جات أثقال أهل الولاع بالخريبه

سايبين المحسن فعلوا بغير موجب

بالخدع تتفاخر ما قاريه اعقوبه

ايتافقوا من يحضر وينكروا الغايب (18)

إن الشاعر تنبأ بالنماذج البشرية التي تسيطر في المستقبل وهي فئة الفاسدين، أصحاب المكائد لانهم يتفاخرون بالخدع والحيل، ولا يقيمون وزنا لأهل الخير من المحسنين، وينكرون أعمالهم الجليلة. ويعتمدون في حياتهم على المعاصي والشرور ومحاربة الخير وأهله.

والخلاصة أن أشعار الجفر قليلة جدًا في الشعر الملحون، وأن أكثرها موجود في التعبير الشعبي، على شكل أمثال وحكم ونصائح، وأحيانا تأتي في شكل ألغاز تتضمن تنبؤات في المستقبل، بعضها يأتي على ألسنة الأولياء والصالحين أو الدراويش أصحاب الأحوال الذين أصطفاهم الله ووهبهم بعض الأسرار من الغيب، تأتي عفوية على ألسنتهم، وتستقرأ أحداثا تقع مستقبلا.

النص الأسطوري وتشظي الدلالة في رواية نزيف الحجر لإبراهيم الكوني

الدكتور كواري مبروك
جامعة بشار

إن التفاعل الأسطوري مع نسيج النص الروائي يجعلها حقلاً منفتحاً على الإيحاء، والتأويل. هو (الفتحة السحرية التي تنساب منها طاقات الكون، لتنفذ إلى مظاهر الحياة الإنسانية) [1] في تفاعلاتها بين الواقع والخيال لإنشاء فضاء دلالي ثخن، حيث يصبح المعنى ليس محايثا للرسالة، بل محايثا للوضعية التواصلية التي تضم إلى جانب مكونات الرسالة عاملي المرسل والمتلقي [2]..

فالمتلقي هو ركن تحيين النص، وهو الذي يعطي مبررات صيرورة الحدث الروائي، وهو المؤول لعلامات النص وفق آلية التداعي والحضور والغياب في ملء فراغات النص التي يتركها الناص لاجتهاد المتلقي والتي بدورها تحدث التفاعل الدلالي، والوقع الجمالي في المتلقي وتتحقق أدبية التفاعل النصي في مفاصل الشخانة التناصية حيث يقف القارئ على الرموز الموظفة ويحاول تلمس غموضها من خلال فعل التأويل...

والناص في متن رواية " نزيف الحجر" غمر اللغة ونسيج النص في الأسطورة، فلا شيء غيرها. هذه المسحة الأسطورية اتخذها قناعاً فنياً لتبرير درامية الحدث الروائي ومواقف الشخصيات، فالسارد عينه على الواقع

وأخرى على النص، فحاول تعرية الواقع في قالب أسطوري وكشف اللثام عن الواقع والمتوقع من خلال حياة أسوف وقابيل التي تعكس بشكل رمزي إدانة الروائي للفعل التدميري الذي يمارس في هذا العصر على الطبيعة، والذي كشفت عن جانب منه هذه الرواية (إبادة الحيوان، نهب الثروات (الآثار)، استعباد الإنسان (الاستعمار)...

البعد العجائبي والغرائبي LE FANTASTIQUE ET L' ETRANGE

السمة العجائبية LE FANTASTIQUE في الكون الروائي: هي سمة أسلوبية يتضمنها النص الروائي، تجعل القارئ متردداً شاكاً في عالم الحكاية المسرودة، وفي الاستسلام وتقبل صيرورة لأحداثها، ومبرراتها الفنية. هذا ما أطلق علية ت.أ. أبتر المأزق الإدراكي. و(المسحة العجائبية للنص الحكائي، لا تعني تضمين النص الحكائي حقائق غير معروفة – وإلا استحال التواصل – بل وسائل غير معروفة في وعي الحقائق، والتعامل معها. ومهمة الكاتب هنا، تبرز في استجلاء إمكانات خارج حدود المعقول، فضلا عن الرغبة القوية لانتزاع اللامعقول..)[3]

والسمة العجائبية هي لحمة الأسطورة، التي تحقق بها مراميها الفكرية، والفنية في النص الروائي، وهي عنصر الالتباس لدى المتلقي، الذي يدفعه إلى التأويل للوقوف على أبعاد التفاعل الأسطوري الفني والجمالي، الذي منه تتحقق الأدبية. ويحدث التواصل، وتبادل التأثير بين النص والمتلقي...

البعد الغرائبي L' ETRANGE فهو هو سمة عجائبية، انتزع منها سمة التردد، فهو متلبس بالأمور المخيفة والمفزعة [4] التي تطبع أحداث الحكاية. وكلما تحققت هذه الحمولة الدلالية في الكون الروائي سرت عدواها إلى المتلقي، عبر

التجاوب الوجداني. من خلال مواقف الشخوص تحقق البعد الغرائبي وحدث التأثير...

والبنية العجائبية والغرائبية المهندسة لبنية النص الروائي ؛ المنضوية تحت الخطاب الأسطوري ؛ الذي يجسد الملفوظات التناصية الأسطورية في بنية الدلالة النصية، يحقق البعد الفني والجمالي في عملية التواصل بين النص والقارئ، والنص والمبدع[5]...

والبعد العجائبي والغرائبي يحينه القارئ ويتحقق فيه من خلال التفاعل النصي الذي يمارس عملية الالتباس في عملية التلقي ويدفع بالقارئ لاكتشاف الدلالة التي تنبجس من هذين البعدين، فالسمة العجائبية والغرائبية مرتبطة بالقارئ وبالنص بينما البعد الأسطوري ينجزه المبدع[6]. فالبعد الأسطوري يحققه المبدع في حين الغرائبي والعجائبي يتحقق في النص وفي المتلقي...

الخطاب الأسطوري باعتباره تقنية سردية يشكل السارد نصه وفق منطقه الذي تنصهر فيه العنصر الدرامي والكوميدي بالميتافيزيقي مجسدا مسحة الغرابة والعجب والتهويل والمبالغ فهو (غير منسجم مع العقل أو اللياقة... واضح التضاد مع العقل ولذلك مضحك وسخيف) [7] في عرض الأحداث ووصف الشخوص والفضاءات...وهو خطاب منقول على لسان السارد أو متضمن في بنية النص أي ملفوظ من الآخرين حيث يتموقع ويتماهى مع بنيات النص...

ومن خصوصيات الخطاب الأسطوري اعتماده البعد الميتافيزيقي الغيبي الذي يضمن له الاستمرارية، هذا البعد الذي هو مشحون بسمات سحرية غير معقولة في وصف الوقائع، وتبريرها. فالبعد المهيمن في التفسير الذي

يمتطيه هذا الخطاب، ويسعى إلى هيمنته، ينبثق من التفكير اللامنطقي واللاعقلاني الذي يمرر به مضامينه الفكرية التي يتضمنها الكون الروائي، سواء تعلق الأمر بالسرد أو بالوصف أو بالحوار أو بالمناجاة.وسواء كان السرد سريعاً أم بطيئاً، أو كان السرد تابعاً أو لاحقا أو آنياً أو استطلاعياً. فلا يخلو من هيمنة هذه السمات الأسلوبية للتفاعل الأسطوري في مفاصل المتن الروائي.

إن إفراد جزء يتعلق بالحديث عن الأسطورة كتقنية فنية في الخطاب السردي الروائي، وآلية تناصية مندمجة في النص الروائي، لا يعني منهجياً تتبع تعريفات الأسطورة، واتجاهات الدرس الأسطوري، بقدر ما تطمح هذه الدراسة إلى استجلاء ما له علاقة بالعمل الروائي ؛ باعتبار الأسطورة أحد الأقنعة الفنية ؛ التي يهندس الناص بها آليات إنتاج النص، وتلقيه بما تحمله من حمولة دلالية، تدفع القارئ إلى التأويل، وإعادة التأويل لكشف الغموض الملازم لهذه التقنية.التي تحقق البعد الجمالي للمتفاعلات الأسطورية في تجلياتها الظاهرة والخفية، الصفة الأيقونية أو الرمزية..

إن اعتماد الأسطورة في الرواية المعاصرة، هو شكل من أشكال التجريب، وهو استجابة لضرورة سوسيوثقافية، مارست ولا تزال تمارس تأثيرها في الراهن العربي [8]. لأنها حفريات حية، ومتجددة على الدوام بما تشعه من أبعاد تواصلية ضاربة الجذور في المعرفة الإنسانية، وهذا ما يجعلها تحظى بالتأثير السحري عند مستعمليها [9]. وهدف هذه الدراسة هو الوقوف على تجليات أدبية التناصية الأسطورية في النص الروائي، وإبراز أثرها في القارئ، والوقوف على تشظي الدلالة في والاستعمال والتركيب...

النص الموازي وبنية الرواية الفنية والدلالية

نظرية النص بلورت الممارسة النقدية، وسمحت للدارس بتناول العمل الأدبي من زوايا متعددة تجسدت في آليات التحليل التناصي. هذا الأخير وضع مجموعة من التقنيات لدراسة الإنتاج الأدبي سنقف على عنصرين منها:

التناصية والنص الموازي، للكشف عن هوية الأعمال المدروسة في هذا البحث، وأبعاد الحقول التناصية- التاريخية، والأسطورية، والدينية- الأدبية الفنية منها والجمالية وأثر ذلك على مقومات الاتصال، وخاصة الرسالة والمتلقي..

في "نزيف الحجر" يقد إبراهيم الكوني نصوصا لها علاقة بحقول معرفية قديمة، وحديثة، يضع القارئ في مواجهة غموض هذا الخطاب الأسطوري. وهو بهذه التقنية يسعى إلى ربط جسور التواصل بين النص والقارئ، وتبديد سحب الالتباس التي يتضمنها النص من خلال توظيف النصوص الدينية والتاريخية والأسطورية، ومنطقها في عرض وتبرير أحداث الرواية.. فلا تواصل إلا إذا كان الخطاب مفهومًا [10].ولكي يكون الخطاب الروائي نزيف الحجر مفهوماً بالغ في تقنية النصوص الموازية...

يفتتح الكوني عمله الروائي بأية قرآنية:

(وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير إلا أمم أمثالكم) [11] ".

ويتبع هذا الاقتباس القرآني باقتباس من العهد القديم يدور حول قتل قابيل أخاه هابيل من سفر التكوين /الإصحاح الرابع[12]...

بهذه الافتتاحية يهيئ القارئ لتقبل أحداث النص، ويحاول تشكيل المعنى في ذهن المتلقي ؛ بحصر دلالة التأويل لديه؛ لاستقبال الحكاية المحورية في

الرواية. في هذين المجالين الذين يتماهى فيها عالم الحيوان بالإنسان، وإلى ما يجره فعل القتل من جدب وخراب وفقر في عناصر الطبيعة الصحراوية... ويسترسل الناص في عرض النصوص الموازية التي تتصدر العناوين الفرعية وأحياناً يضعها في الهامش..

هذه النصوص الصريحة الدلالة والمرجع تعمل على مساعدة القارئ على تمثل الفعل الروائي وقبول منطقه العجائبي الضارب في أطناب الغرائبية واللامعقول...

ثمة علاقات رمزية تقوم بين النصوص الموازية التي يضعها الكاتب في بداية الفصول وما يحدث في الرواية. حيث يعمل إبراهيم الكوني على هذه التقنية كتوطئة للأحداث والعلاقات التي يقيمها بين الشخوص تكشف طبيعة الفضاء الصحراوي مسرح أحداث الرواية وتمكن القارئ وتهيئه لفك رموز وشفرات النص الروائي حيث تشير النصوص الموازية إلى الحضور التناصي وإلى تداعي التأويل الدلالي لهذه الرموز..

فنجد الإشارة إلى حيوان الودان المنقرض والموجود في أعالي الجبال وتقنية صيده المنقولة عن (اقتباس من هنري لوت) [13]، وشعب الجرامنت الذي يتجنب البشر ويعيش مع الوحوش لا يستعملون أي سلاح ولا يعرفون الدفاع عن النفس في جنوب ليبيا (اقتباس من هيرودوت) [14]، والصبر مادة من مواد القوة وهي بدورها مادة من مواد الولاية (اقتباس من النفري)[15]..

والودان الذي يتسكع في الأدغال وقد أنهكته الأحزان "أدويب ملكا" لسوفوكليس[16]، وليبيا التي تسحرت وجفت فيها الينابيع والبحيرات (كتاب "التحولات " لأوفيديوس)[17]...

هذه النصوص فهي بمثابة عتبات نصية توجه المتلقي إلى الدلالة، وتكشف مقصدية الناص وبالتالي يسهل على القارئ مهمة فك شفرات النص..

تتمثل مادة الحكاية في سر العلاقة التي تقوم بين الشخوص المحورية في الرواية (أسوف) والوردان (وهو تيس جبلي)، وأسوف واللوحة الصخرية، وأسوف وقابيل. ويمكن أن نستخلص من العلاقات الجوهرية التي تمسك بخيوط اللعبة السردية المهندسة لأحداث رواية "نزيف الحجر" أن الأسطورة هي العنصر المهيمن المفسر للحكاية..

وأن ما أضفى عليها هذه المسحة حضور السارد واختفاؤه في المتن الروائي وراء خطاب أسطوري وتقنية سردية عالية. ويتجلى ذلك في تقنية هندسة السرد التي نسجت النص حيث اعتمد السارد جملة من العناصر الفنية، لشد القارئ، وتمرير خطابه دون حدوث انفصال بين الباث والمتلقي منها:

1– اللغة الشعرية: وظف الروائي لغة أدبية مؤسلبة [18]، لغة بسيطة في تراكيبها، عميقة الدلالة بمسحتها السحرية، ونكهتها الأسطورية حيث هيمن عليها بعد التغريب الذي يترع الألفة مع الأشياء المعتادة [19]. ويجعل المتلقي مندهشاً من اللغة التي يتعامل معها في هذا النص الروائي. هذا البعد المهين نسجته جملة من المواصفات الفنية التي انصهرت في حكاية أحداث النص منها:

أ– تقنية انتقاء الأسماء: أسوف، قابيل، الودان، متخندوش، أبرهوه، مساك ملت مساك اصطفت... وما تحمله من حمولة دلالية متعددة، تتضمن شفرات مختلفة[20]، وبعد عجائبي أسطوري وتاريخي وديني..

ب- دقة وصف الأشخاص وفضاء الأحداث: هاته التقنية التي تدفقت من خلالها المشاهد المأساوية التي طبعت النص بالبعد الأسطوري المذهل مثل: (مقاومة الموت في مفصل الهاوية، موت الأم في رحلة الجسد، قابيل وعملية قتل أسوف في نزيف الحجر) ...

2- آلية تداخل أزمنة السرد: حيث كان السارد يعرض أحداث النص، وهو يجسد فنية المزج بين أزمنة السرد، ليوهم القارئ ويبهره بكثافة الأحداث، ويشده إلى تتبعها دون مقاومة طرح السؤال...

3- كثافة الحقول التناصية المتماهية مع متن أحداث النص الروائي، التي اعتمد في حل شفراتها - لتمكين القارئ منها وحل معضلة التواصل - على النصوص الموازية التي تعطي- القارئ- مفاتيح اللعبة السردية، وتوجه الدلالة، وتأسره للتتبع الأحداث.حيث مزج بين النص القرآني والنص الصوفي بأساطير الصحراء الكبرى، مع التراجيديا اليونانية، والدين المسحي... لكشف تناقضات الطبيعة الصحراوي. ويفتح النص الروائي على فضاء المفاجآت، والتفلسف حول المصير الإنساني، والسؤال عن العلاقة بين الخير والشر، عن الجوع والجدب والحرب، والسلم والتمدن والخراب. وعما فعلته المدنية في تدمير القيم الإنسانية..

إن تحديد هذه السمات الأسلوبية في النص الروائي، هو الجوهر الأساسي في الشعرية[21] الذي يكشف امتداداتها الفنية والجمالية في النص الروائي...

الأيقونة الحجرية وتشظي الدلالة[22]

في هذا المفصل الروائي الذي افتتح به الكوني " رواية نزيف الحجر " نجده اتكأ على جملة من التقنيات السردية، غلف بها مضمون هذا الجزء من

الرواية، حيث مزج بين أزمنة السرد (تداخل أزمنة السرد، الوصف المشهدي، الحقول التناصية) . ابتدأ بالسرد الآني، وما إن وضع القارئ في أجواء الرواية حتى توارى خلفه، ليقدم له أجواء المكان الصحراوي، الذي يتواجد فيه أسوف. فأضفي على المكان جواً أسطورياً ساحراً، من خلال مشاهد الوصف التي قدمها عن الصخرة، والتمثال والوادي، ثم تتداخل الأزمنة، وينتقل الناص إلى سرد سابق كشف فيه جانباً من شخصية أسوف عندما كان يلعب في هذه الأودية، ويشاهد تلك الرسوم، ولا تثير فيه أي إعجاب، عكس ما يحسه الآن عبر تداعي الأفكار من منظور البطل أسوف...

فتقنية مزج أزمنة السرد، واعتماد الوصف المشهدي، ودمج الحقول التناصية التاريخي والأسطوري والديني في غلاف لغوي ثخن، يدهش المتلقي، ويمتعه من خلال محاولات القارئ فهم هذه السيولة الدلالية، التي يتمتع بها كل مشهد يقدمه السارد. هنا تكمن عبقرية الناص في بناء نصه، والتأثير في المتلقي بهذه اللغة الساحرة، لغة المجاز الانزياح المتواصل...

1- كثافة الرمز الأسطوري الدلالية:

عند قراءتنا للمشهد الأول من الرواية الذي عنونه بـــ" الأيقونة الحجرية " تبدأ رحلة البحث عن المعنى المفسر، فتنداح في ذهن المتلقي، وتتزاحم السيولة الدلالية، وتتداخل الخطاطات المفسرة للرموز اللغوية المستعملة في النص الروائي.

فالكلمة المفتاحية " الأيقونة " في هذا المفصل من الرواية، هي رمز مشحون بدلالات تحيل القارئ على فضاء واسع، ينتقي منه التفسير الذي

يوائم حسب موقعه الثقافي...فالناس يضعنا وجهاً لوجه مع التاريخ وأساطيره، ونلج النص من هذه الزاوية.

فكلمة 'أيقونة' هي المفتاح الذي يحيل القارئ على أجواء اليونان، والرومان للوقوف على أبعاد الكلمة الرمزية، الدالة على الصورة المقدسة في الديانة المسيحية، وخاصة المسيحية الشرقية.هذه الكلمة وما تحيل عليه من حمولات دلالية ضاربة جذورها في أعماق الثقافة الإنسانية، هي تارة تدل على صورة مقدسة وأخرى عمل فني[23]...

ولما يستقر القارئ بعد من جهد التأويل؛ ويموقع نفسه لمتابعة النص الروائي؛ حتى يصدمه السارد بتقنية غرابة المشاهد التي تبهره، وتجعله مشدوداً إلى متابعة القراءة منطلقاً من البحث عن السؤال، لماذا يقدم الراوي هذا النص بهذا الشكل الغريب، العجيب، الملغز. وماذا يريد من وراء ذلك ؟

للإجابة عن هذا السؤال قد يجد القارئ مبررات لذلك، فغرابة النص تنطلق من غرابة الواقع الذي يعالجه الناص، وعمق المعاناة التي هو مأسور بثقلها، وموقفه الحضاري من الواقع الذي ينطلق منه في كتاباته.وما مكن الناص من إنتاج هذه السمة الأسلوبية:

أ ـ توظيف اللغة المحكية المحلية:

قدم الروائي أسماء أمكنة أحداث الرواية وشخوصها بهذه اللغة، وهذه السمة الفنية – محلية الملفوظات الروائية– (تؤسس لرواية عربية تساهم...في معالجة الواقع ورصد المتغيرات والمستجدات فيه) [24]، وتخلصها من هيمنة الرواية الغربية. فنجد أسماء الأمكنة (متخندوش، أبرهوه، مساك ملت، مساك صطفت، وأسماء الشخوص الودان الكاهن الأعظم، أسوف)[25].

فغرابة هذه الأسماء وما تحمله من حمولة دلالية، وبعد عجائبي أسطوري، تاريخي وديني تسهم في إنتاج البعد الغرائبي في النص وأثناء تلقيه، وهنا تكمن المتعة الأدبية لقدرة هذه الأسماء عل إيقاظ الشعور بالجميل في نفوس المتلقين[26] ويتحقق البعد الجمالي.. (قطع صلاته، ولعن الشيطان، وذهب ليؤدي الفريضة في مواجهة أهم صخرة في وادي متخندوش) الرواية ص:7

(الصخرة تنتصب في نهاية الضفة الغربية للوادي عند التقائه بوادي آينسيس، فيكونان معاً وادياً واحداً عميقاً واسعاً يستمر منحدراً نحو الشمال الشرقي حتى يصب في أبرهوه العظيم في مساك ملت..) الرواية ص: 8

(الرسوم تزين صخور الجبال والكهوف في الأودية الأخرى في كل مساك صطفت وقد اكتشفها في صغره...) الرواية ص:9

فالناص يثير في المتلقي انفعال الدهشة والاستغراب والتعجب، هذا ما يدفع به إلى البحث عن الدلالة لإزالة اللبس والغموض. فتنداح الخطاطة الجاهزة للتفسير في ذهن المتلقي، وتبدأ عملية التأويل. وهنا تتحقق المتعة الجمالية وتبدأ رحلة السؤال: ما يريد قوله من قوله ؟ وكيف حقق القول قوله ؟..

فغرابة البنية الصوتية والدلالية لهذه الأسماء، هي أول سمة أسلوبية تحقق البعد الغرائبي، الذي يثير انفعال الدهشة والاستغراب عند المتلقي العربي، الذي سرعان ما يزول عندما يدرك أن هذه الأسماء هي لأودية وأمكنة ؛ في الصحراء الليبية، صحراء التوارق ؛ وشخوص في الرواية...

ب ـ هيمنة البعد الأسطوري (أحداث ووصف شخوص):

هذه ثاني تقنية سردية تعمل على تهيئة القارئ، لتقبل منطق أحداث هذه الرواية، أين يسترسل السارد في عرض حركات البطل أسوف المسكونة بالأجواء الأسطورية، أينما حل أو ارتحل من بداية الحدث الروائي إلى نهايته...

فالخطاب الأسطوري توارى خلفه الناص، واتخذه قناعاً هندس من خلاله صراع البطل أسوف في هذه البيئة الصحراوية القاسية، وجسد رؤيته الفنية وموقفه، الفكري الذي يتوق إلى الحرية، ويرفض كل أشكال الاستعباد..فهو يدين من خلال عرض شخوص الرواية الحضارة المادية التي أبادت كل مقومات الحياة، وخاصة الحيوان والإنسان...

بعد أن هيأ القارئ لتتبع أحداث النص من العدوى التي تنساب إليه من اللغة الفنية التي والعتمة الأسطورية، يرجع الناص بنا من (وادي آينسيس في مساك ملت) إلى الماضي السحيق ؛ إلى ما قبل التاريخ ؛ مستنطقاً الرسوم الحجرية المنحوتة على الصخور في الكهوف والمغاور. التي اتخذ ها وسيلة وتقنية روائية، لتحقيق أبعاداً معرفية وفكرية وجمالية في المتلقي وفي بناء النص..حيث داخل بين الأبعاد التاريخية، والأسطورية، والفنية في توليفة محكمة السبك، مشبعة بالظلال الانفعالية للكلمات التي رسمت مشاهد النص..فيعرض الروائي ثلاثة مشاهد منحوتة على الصخر، مختلفة الأبعاد الهندسية والألوان والظلال في " الأيقونة الحجرية" [27] في نسيج لغوي محكم التركيب...

المشهد الأول:

(على طول الصخرة الهائلة ينهض الكاهن العملاق، يخفي وجهه بذلك القناع الغامض ويلامس بيده اليمنى الودان الذي يقف بجواره مهيباً عنيداً،

يرفع رأسه مثله مثل الكاهن نحو الأفق البعيد حيث تشرق الشمس وتسكب أشعتها في وجهيهما كل يوم) الرواية ص:8

فالراوي هنا في الملفوظ السردي يضع القارئ أمام لوحة منحوتة على صخرة يجتمع فيها الحاضر والماضي والمستقبل، ويكشف سطوة الماضي وديمومة حضوره من محاورة هذه الصورة التي تبرز الكاهن العظيم، الزعيم الرئيس، والودان المهيب، في صورة رامزة إلى الأنفة والإباء، فهي أيقون للرجل التارقي الذي يعيش في هذه الربوع الصحراوية التي تشي بالعظمة والكبرياء وتنزع اللثام عن شخصيته الغامضة...

ونلمس هذا من خلال الإيماءات الدلالية التي تنبثق من زاوية تشخيص الصورة التي أظهرها الناص والمتمثلة في رمز رفع الرأس الذي لم يتغير (عبر آلاف السنين، حافظ الكاهن العظيم والودان المقدس على ملامحهما المحفورة، ملامحهما الواضحة، العميقة، الجليلة، الناطقة في صلب الصخرة الصماء) الرواية ص:8

وهذا المشهد يكشف للقارئ جزء من تاريخ هذه المنطقة وثقافتها الموغلة في التاريخ، حيث كانت أسطورة الزعامة والرياسة في تلك الحقب الغابرة تتجلى في رفع رؤوس الحيوانات [28]. ولا يكتفي بهذا بل يتوغل الناص في إضفاء المسحة الأسطورية على المشهد المنحوت على الصخرة العالية، (التي تقف كبناء يصعد صوب السماء، كنصب وثني شيده الآلهة يغطي الجن المقنع مع ودانه المقدس الحجرة الهائلة من القمة حتى الأسفل) الرواية ص:11

في هذا الوصف الذي قدمه الراوي جسم من خلاله المشهد المنحوت ومرر من خلاله رؤيته التي حولت الكاهن إلى جن وقدست الودان، من هذا

الزخم الوصفي الناص يخاتل القارئ ويهيئه لتقبل منطق الأحداث في جوها الأسطوري الذي يقدم مظاهر خطاطيه تنتج الموضوع الجمالي للنص، بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل تحقق وتحيين النص فنياً وجمالياً[29].

المشهد الثاني:

أسوف كان في صغره قد اكتشف الرسوم التي تزين صخور الجبال في الأودية في كل مساك صطفت وكان (يتسلى بمشاهدة الرسوم الملونة:
صيادون ذوو وجوه مستطيلة غريبة، يركضون خلف حيوانات كثيرة لم يعرف منها سوى الودان والغزلان والجاموس البري...ونساء عاريات يحملن على صدورهن أثداءً كبيرةً...كبيرة جداً ولا تتناسب مع حجومهن...
ورأى في الجدران الصخرية وجوها بشعة كوجوه الغيلان وحيوانات قبيحة لا توجد في الصحراء.)[30]

في هذه المشهد نلاحظ كثافة التشخيص المبطن بالبعد العجائبي، والغرائبي وهذا ما يدهش القارئ. فالوجوه المستطيلة والبشعة، والأثداء الضخمة، والحيوانات القبيحة، كلها تحمل دلالات التحول وبشاعة التصوير. هذا ما يبرره المنطق الأسطوري الذي كان منه بناء الدلالة وتعددها.فالتصوير الأسطوري للمشاهد القديمة في لغة وفن جديد، ما هو إلا تكثيف إيمائي، ومحاولة تلخيص تلقائي لموقف الإنسان من العالم [31]، الذي يعبر عنه المبدع، لكشف الواقع بشكل غريب متفسخ، يوهم القارئ في تأويلاته عبر تقنية (الغموض والوضوح، والبساطة والتعقيد) [32]. وهنا مكمن التفاعل التناصي، وأثره في بناء النص الفني والدلالي، وكشف الواقع بكل تناقضاته، وشد المتلقي وتوجيهه..

والنزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة شكل من أشكال التجريب الجمالي، هو استجابة لضرورة سوسيوثقافية [33]. فهذه المشاهد المنحوتة على الصخر، هي شاهد على الماضي، وتحد للحاضر والمستقبل. والسارد يمزج بين مكونات هذه المشاهد، فتنداح أسطورة الزعامة والعظمة

وأسطورة التداخل والتحول والمسخ التلاشي..

فإبراهيم الكوني في هذا النص الروائي وظف الأسطورة، ورموزها، وخطابها، ومنطقها لهندسة أحداث النص، باعتبارها عتبة فنية موغلة في الفكر البشري، يستأنس بها لإحداث التوازن النفسي والتواري خلف دلالاتها، لخلق توافق فني بينها وبين الأحداث أياً كانت وفي أي عصر.

هي حمولة فكرية، وبنية فنية. يعول عليها الفنان، لتحقيق أهدافه الفكرية والجمالية في لغة شعرية يشع منها البعد العجائبي، والغرائبي المنبثق من محاورة الناص للرسوم الحجرية، وجعلها أيقونة للماضي السحيق وأيقونة للحاضر الرهيب..

فالرسوم الحجرية مادة فنية وغطاء لغوي، سرب منه خطابه الفلسفي الذي يبحث، ويتساءل عن سر الوجود من محاورة ما هو موجود على لسان البطل أسوف. الذي يعاف أكل اللحوم، و لم يعاشر امرأة، لينيط اللثام عن فكر متمكن من الواقع، ويحاول تغييره بدون علم، ولا بصيرة. هذا ما يشي به البطل أسوف الأمي الذي يفلسف الوجود منبهراً من محيطه الذي لم يفقه متغيراته..

في "نزيف الحجر" يفتتح الكوني النص الروائي بنصوص موازية في بداية كل فصل. يبدأ بآية قرآنية: (وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيا إلا أمم أمثالكم) سورة الأنعام.الآية 38

ويلحق الآية القرآني بنص من العهد القديم، يدور حول قتل قابيل أخاه هابيل من خلال هذين الاقتباسين، الكاتب يهيئ القارئ لاستقبال الحكاية المحورية في الرواية، إذ ينبئ النصان إلى التماثل القائم بين عالمي الحيوان والإنسان، وهما المفتاح الدلالي لفهم مجريات النص، وما ينجر عن فعل قتل الإنسان للإنسان من جدب، وفقر وتدمير لعناصر الطبيعة الصحراوية، التي يدور فيها الصراع بين قوى الخير والشر، في جو أسطوري يشهد فيه تمثال الكاهن والودان على تراجيديا الموت الذي يخصب الصحراء ويجري الماء والعشب في عروقها.

تتمثل مادة الحكاية في سر العلاقة التي تقوم بين الشخصية المحورية في الرواية (أسوف) والودان، وهو تيس جبلي منقرض في أوروبا منذ بدايات القرن السابع عشر، ولكنه ظل موجودا في الصحراء الكبرى [34]. ثمة غموض يحيط بهذا الحيوان الذي يقول عنه أسوف أنه "روح الجبل " فهو يعتصم بالجبل إذا طورد، وفي لحمه يكمن سر من أسرار الوجود، كما يقول شيوخ الصوفية. تقوم بين أسوف والودان علاقة سرية معقدة، يحل فيه الودان في جسد أسوف، ويرى فيه الأخير أباه الذي صرعه الودان، لأنه لم يحافظ عل نذره بعدم صيد الودان. وعندما يجز قابيل رأس أسوف وهو مصلوب على تمثال الكاهن والودان، ويترل المطر الذي يطهر الأرض..

ولعل عنصر الإدهاش في هذا العمل الروائي، كامن في هذه اللعبة الأسطورية التي يقيمها إبراهيم الكوني، حيث تشكل النصوص الموازية في

نزيف الحجر مفتاحاً تحليلياً أساسياً.إذ يصعب فهم جوهر عمل الكوني الروائي دون النظر إلى علاقة التناسخ التي تقوم بين الحكايات المروية‍ا والنصوص التي يقتبسها ويفتتح بها فصول رواياته. ثمة علاقات تواز، وتداخل تقوم بين الاقتباسات التي يضعها الكاتب في مفتتح الفصول، وما يحدث في الرواية. هذه النصوص هي المنظار الذي يوجه القارئ لامتلاك الراهن الأسطوري، الذي ينبعث من ثنايا هذا النص المتفرد في لغته، وشخوصه وغرابة أحداثه .

هذا ما يجعل القارئ مأسوراً، لتتبع النص ووقائعه، لما وفره النص الموازي من أبعاد معرفية وفنية وجمالية، وهنا موطن سر التفاعل النصي، الذي يعمل على توجيه القارئ وبناء النص، وكشف الراوي رغم الأقنعة التي يتوارى خلفها. فهي مفاتيح تمكن القارئ من معرفة عالم الكوني الروائي والوقوف على فلسفته ورؤيته الفنية. التي من خلالها كشف زيف الواقع الذي نعيشه في وطننا العربي، رغم الأصباغ التي تطلى على وجهه، فهو قاتم قتامة موت أسوف..فالأسطورة وأجواؤها تعمل على تفكيك البنية المجتمعية في الرواية العربية المعاصرة[35] وتبرز التناقضات المهيمنة في نسيج العلاقات الاجتماعية

نزيف الحجر[36] " قابيل أين أسوف؟ "

يمكن أن نستخلص من العلاقات المحورية الناشئة في رواية (نزيف الحجر) أن الأسطورة تفسر الحكاية، وتنسج بناءها الفني، ووقعها الجمالي. فتصبح جزءا من لحم الحكاية عبر رموزها، وغرابة المشاهد المعروضة في كل فصول الرواية (الأيقونة الحجرية، الهاوية ونجاة أسوف، التحول، راقد الريح هروب أسوف من الجندية، رحلة الجسد، موت الأم...) والتداعي والتداخل وكثافة

الوصف والتلاعب بأزمنة السرد، ومزج الأصوات، والخطابات المختلفة [37]، وتفاعلها معرفياً وفنياً..

يضفي تمثال الكاهن والودان، المنحوت في لحم صخرة عظيمة ؛ تقوم وسط الصحراء الكبرى؛ غموضاً ساحراً على بداية الحكاية، ثم تبدأ خيوط هذه الحكاية، الأسطورية تنحل على خلفية نمو العلاقة بين أسوف والودان، حيث روح الودان تحل في جسد أسوف، والودان ينقذ والده أول مرة، ثم يصرعه بعد مطاردة أسطورية عنيفة، ثم الودان ينقذ أسوف من الهاوية بعد المصارعة اليائسة معه ويأخذ الودان مكان الأب فيصبح أسوف يرى أباه في عيني هذا الحيوان الذي يمثل روح الجن في نظر ساكني الصحراء الكبرى. من خلال الخطاب الأسطوري (المسخ والتحول) يتدفق السرد ويكشف العلاقة التي تقوم بين أسوف والودان، فيمتنع عن صيده، ويفي بالنذر الذي نذره والده و لم يستطع أن يفي هو نفسه به، وينفتح المجهول على نهاية الحكاية.. [38]

يحضر قابيل والضابط الأوروبي الذي يهديه البنادق والسيارة والطائرة العمودية، التي تمكنه من تمشيط الصحراء بحثا عن قطعان الغزلان، التي أبادها. وجعلها تهجر الوديان. وتلجأ إلى قمم الجبال، الأمر المخالف لطبيعتها الملتصقة بالسهل الممتد في الصحراء.

ظهور قابيل في الصحراء ينبهه بالقتل، لأن الناص قد مكنه من أسرار أسوف، ووضعه في موقف المنتصر بما يملك من سلاح وفتوة، مقابل أسوف البطل الصحراوي الشيخ المنهك إضافة إلى إشارات النصوص الموازية التي هيأت القارئ لحدث القتل.

إن قابيل يعرف أسطورة تحول أسوف إلى ودان وهروبه من جنود الطليان، ويعرف سره كمرشد للسياح، ويعلم أن أسوف لا يرغب في من يقتل الودان، للاعتبارات السابقة، كما قدم قابيل في صورة بشعة، خاصة قبل الذبح. فالسار قد أحبك الفعل الروائي. وضغط بتقنياته إلى النهاية المأساوية.فبعد البحث المضني عن الغزلان والودان. وبعد تعطش قابيل إلى أكل اللحم. تبدأ المأساة وعندما ينكر أسوف معرفته بمكان الودان، يقوم قابيل بصلبه على الصخرة، تمثال الكاهن والودان بحيث يغطي أسوف جسد الودان الأسطوري، وتلامس يد الكاهن رأس أسوف. إننا هنا بإزاء تقاطع حكايات وأساطير مستدعاة من ثقافات مختلفة، مشهد الصلب وسط الصحراء على مذبح وثني، وقابيل الذي يستدعي من أسطورة بدايات الخلق وتعمير الأرض ليقوم بفعل القتل. كل هذه الأساطير تتضافر لتجسد في النهاية مشهدا من مشاهد أساطير الخصب وحلول القتيل في جسد الأرض العطشى، الذي يكشف تداخل أسطورة الخصب بنسخها الفرعونية والفينيقية والرافدية.

فالسارد غمر النص الروائي في الأسطورة، وفي لغة الأسطورة، فهي حاضرة، في السرد الوصف والحوار والمناجاة. يقول الكوني في هذا المجال (السرد لا يبقى سردا، والرواية لا تصير رواية، إذا لم تتكلم لغة الأسطورة) [39]

في هذا المشهد، الذي تنتهي به الرواية يكثف الكاتب رسالة النص الأدبي، مازجا بين حكاية قتل قابيل أخاه هابيل، ومقتل إله الخصب، أوزوريس أو تموز أو أدونيس. يقول إبراهيم الكوني "" وجودنا لغز لا يكتمل وجوده إلا بوجود الثالوث: الرواية، الخلاء، الأسطورة. الرواية روح اللغز، والخلاء جسده، والأسطورة لغته "" [41] فهو يعمل على تشكيل

عالمه الروائي بهذه المقومات.هي أقنعة فنية تجعل النص متماسكاً رغم غرابته، وهي وتقنية جمالية لها سحرها في نفوس المتلقين، لأنها ترجمان للواقع الذي يعمل السارد على كشف تناقضاته والوقوف على أسراره وألغازه...

(لوح قابيل بالسلاح في الهواء مهددا فتراجع مسعود.تسلق الصخرة من الناحية الأفقية ضحك في وجه الشمس بوحشية ثم انحنى فوق رأس الراعي المعلق. أمسك به من لحيته، وجر على رقبته السكين بحركة خبيرة... خبرة من ذبح كل قطعان الغزلان في الحمادة الحمراء. لم يصرخ أسوف، ولم يعترض، ولكن مسعودا هو الذي صرخ، فتردد صدى الصرخة في القمم المجاورة.

استجابت الجنيات بالنواح في الكهوف وتصدع الجبل. أسود وجه الشمس، وغابت ضفتا الوادي في المتاهات الأبدية. ألقى القاتل بالرأس فوق لوح من الحجر في واجهة الصخرة، فتحركت شفتا أسوف وتمتم الرأس المقطوع المفصول عن الرقبة:

- لا يشبع ابن آدم إلا التراب !

تقاطرت خيوط الدم على اللوح الحجري. فوق اللوح المدفون إلى نصفه في التراب كتب ب"التيفيناغ " (أبجدية الطوارق) الغامضة التي تشبه رموز تعاويذ السحرة في "كانو" عبارة. "" أنا الكاهن الأكبر متخندوش أنبئ الأجيال أن الخلاص سيجيء عندما يترف الودان المقدس ويسيل الدم من الحجر. تولد المعجزة التي ستغسل اللعنة، تتطهر الأرض ويغمر الصحراء الطوفان ".

استمر نزيف الحجر على اللوح المحفوظ في حضن الرمل.

لم يلحظ القاتل كيف أسودت السماء وحجبت السحب شمس الصحراء.

قفز مسعود في السيارة أدار المفتاح في اللحظة التي بدأت فيها قطرات كبيرة من المطر تصفع زجاج اللاندروفر وتغسل الدم المصلوب على الجدار الصخري.)[40]

في هذا المشهد الدرامي، تتطاير منه وتتداخل الحقول التناصية بكثافة، يجسدها التصوير اللغوي الفتان فتنداح، وتتزاحم المدلولات في ذهن المتلقي لتأويل ملفوظات النص الغريبة، أين تمتزج أساطير اليونان بالرومان، وبكاء الجان بتصدع الجبال، واسوداد وجه الشمس بغياب ضفتي الوادي، فتكلمت الرؤوس المقطوعة، ونطقت الرسوم المحفورة منذ آلاف السنين.بهذه الخاتمة التموزية، ينهي إبراهيم الكوني واحداً من الأعمال الروائية العربية التي تمثل واقعية سحرية منطلقة من ثنايا الصحراء.حيث تمتزج الاقتباسات القرآنية بعبارات الصوفية، وأساطير الصحراء الكبرى بالتراجيديا اليونانية في نص مفتوح على واقع وأفق زاخر بالمفاجآت، والتفلسف حول والواقع الاجتماعي المصير الإنساني جوهر رسالته الذي منه تتفاعل الموجودات في هذا الكون بالموجود في الواقع...

فما يعكس تشظي الدلالة هنا في هذا الملفوظ الروائي، هو امتزاج خطاب المفارقة بالخطاب الأسطوري ورموزه الذي يخترق اللغة، ويلونها بالغموض، هذه اللغة التي تسعى إلى الانفتاح والتسرب، وامتلاك قدرة التعامل مع ما يقال، ويفكر فيه مستعملو اللغة. وما يمكن القارئ من فك كثافة اللغة ؛ هيمنة المسحة التهكمية ؛ الساخرة من الأحداث التي تبرر

الوقائع، وتجعل القراءة ممكنة باعتبارها صورة للواقع المؤلم: (وتمتم الرأس المقطوع المفصول عن الرقبة: - لا يشبع ابن آدم إلا التراب !) [41]

هذا المزج للخطابات والملفوظات التناصية في ردائها الغريب، العجيب، الساخر والمتهكم من فداحة الوقائع الناتجة عن أسباب واهية، لا يبررها إلا هذا الخطاب المفارق، الذي يخلق عدة إمكانات لتواجه المعنى والكون [42]، ويعطيها حضورها الفني، الذي به تسمو لغة الرواية إلى مصاف الشعر فتصبح الكلمة لها قانونها الخاص، وإيقاعها المتميز. فتهيمن الوظيفة الشعرية[43]، ويصبح التعامل مع النص وإحالاته مفتوحاً على كثافة التأويل. هذا التكثيف، هو ما يدهش القارئ، ويحقق التداخل النصي الأسطوري أبعاده المعرفية والجمالية من خلال فعل القراءة والتاويل...

فموت البطل مذبوحاً مصلوباً على صخرة محفور على صفحتها رسوم ما قبل التاريخ. هو موت رمزي، يدين المجتمع الذي أفرز شخصية قابيل، هذا الذي أجهز على عجوز، كان وفياً لنذر تمسك به. فلم يخبر عن الودان المطلوب..في هذا المشهد الروائي، النهاية يظهر من خلال التقابل بين صراع الرغبات، عن واقع متفسخ مدمر يعيشه الرجل الأزرق في ربوع الصحراء..

الهوامش:

من جماليات قصيدة الحداثة

أ. خـــيرة غريبي
جامعة عمار ثليجي– الأغواط

شقت قصيدة الحداثة عصا الطاعة والولاء للتقاليد الشعرية القديمة، وجددت في جميع المستويات وأخذت على عاتقها مسؤولية التعبير عن الظروف الحضارية المضطربة إيديولوجيا واقتصاديا واجتماعيا، كما عبرت عن خفايا النفس الإنسانية في هذا العصر، عن وعيها ولا وعيها، عن تخبطها واضطرابها، ولكن بطريقتها الخاصة والمميزة، تلك الطريقة التي وسمتها بجماليات ضمنت لها حق التفرد والتميز، وسمحت لها باكتساب جمهور خاص من المتلقين بإحساس مرهف، وذوق خاص، وثقافة عالية، وتأمل فكري ثاقب.

نقول نحن جماليات في حين أن هناك من النقاد والقراء من اعتبرها مآخذا وعيوبا ونقائصا، وفي الحقيقة هي سمات جمالية جعلت قصيدة الحداثة مميزة من جميع جوانبها، فقد انطوت على جانب دلالي ثري ومتنوع ضمنه لها ذلك التوظيف المميز للزخم الكبير من التراث الأسطوري والديني والتاريخي والمكاني، متخذة منها أقنعة ورموزا للتعبير عن مختلف القضايا والرؤى، محملة إياها دلالات وإيحاءات عديدة لا يقدر التعبير البسيط أو المركب أداءها، وذلك باستخدام تكنيكات عالية المهارة في التوظيف، وكأني بها

تطبق القول القديم "الشعر لمح تكفي إشارته وليس بالهذر طولت خطبه "، فقد جسدت قصيدة الحداثة الشطر الأول من هذه المقولة بحذافيره، إذ احتوت على نيازك أسطورية وتراثية رامزة تبرق بالمعنى وتلمح إليه دون الإفصاح عنه بيسر وبساطة، وقد ساهم هذا التوظيف في نظر مجموعة من القراء والنقاد في إشاعة الغموض والغرابة والإبهام في تلك القصائد وأصبح هذا الجانب الجمالي نقيصة في نظرهم، وهو أهم جماليات قصيدة الحداثة.

ولنستمع إلى قول الشاعر أدونيس:

- يا شعر هبه أن يغني مع اليأس
- ويعتاد على النهار
- أطفأت البذور في أرضه
- شموعها واحترقت عشتار[1]

فقد جمع الشاعر هنا بين (عشتار) رمز الخصب والنماء في مظاهر الطبيعة المختلفة، والفعل (احترقت) الخاص بأسطورة الفينيق رمز البعث الجديد، ليجسد الحياة الجديدة المليئة بالنماء والخير.

وفي قصيدة (لون الماء) نجد الشاعر يجمع بين الرمز المكاني (الرافدين) والرمز الديني (الحسين) فيقول:

- في الجذور وغاباتها
- كلمات تبكي جثة الحسين
- وهي تبكي وتجري مع الرافدين [2].

فاقتران رمز الحق والاستشهاد في سبيله (الحسين) بالرمز المكاني (الرافدين)، يثبت خلود وحياة هؤلاء الرموز من خلال مبادئهم ونصرتهم للحق، التي ستستمر استمرار جريان نهري الرافدين.

وإضافة إلى ما وظفته قصيدة الحداثة من رموز تراثية، نجدها تمتلك قدرة كبيرة على استخدام الرموز اللغوية، وتهييء مناخات وسياقات جديدة، تجعلها تحمل دلالات جديدة، وتوحي بمعان مختلفة، ولا أدل على ذلك من قصيدة السياب في توظيفه الرائع للرمز اللغوي "المطر "، يقول:

- عيناك غابتا نخيل ساعة السحر
- أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر

إلى أن يقول:

- وقطرة فقطرة تذوب في المطر
- وكركر الأطفال في عرائس الكروم
- ودغدغت صمت العصافير على الشجر
- أنشودة المطر
- مطر.....
- مطر.....
- مطر.....[3]

فالمطر في ضوء المشهد المأساوي، انتظار حياة، واستدرار للخير، إنه رمز البعث: العراق، الحبيبة والأم وعلامة للموت والظلام لكل الرافضين، وأدى تكرار لفظة "المطر " ككلمة سياق إلى إضفاء بعد وجداني وجودي، مقربا بين عناصر التجربة التي يربط بينهما الموقف الشعوري الواحد.

ومن جماليات بينتها التركيبية، محاولتها الجاهدة لتوظيف كل الحيل التركيبية المتاحة، كالتقديم والتأخير، والحذف، والتكرار، مضيفة إليها الإسنادات الغربية والغامضة والمكثفة، ساعية لأن تلفت القارئ ثم تخيب أفق توقعه، ليتخبط في الحيرة، ويشحذ ذهنه للبحث، يقول البياتي:

- ذات يوم جاءني
- يسألني
- عن الذي يموت في الطفولة
- عن الذي يولد في الكهولة
- رويت ما رأيت
- رأيت ما رويت [4]

فالحيلة التركيبية التي وظفها الشاعر في السطرين الأخيرين وهي قلب التركيب (رويت ما رأيت) ليصبح (رأيت ماروبت)، أضفت جمالا منقطع النظير للدلالة ولانسجام الأصوات والكلمات.

وذلك ليجسد الشاعر الشيء الواحد الذي لا يختلف في حالتيه الموت في الطفولة، والولادة في الكهولة، مما يبرز موقفه النهائي في تعامله مع الوجود، والشاعر هنا لا يملك التفسير والتعليل، ولايتدخل إلا في تأكيد ما رأى وما روى وكأن الشاعر يجزم بالنهاية الواحدة والمصير الواحد للإنسان كبر أم صغر تفاوت الزمن في ذلك أم تساوى[5].

أما حيلة الحذف التي تسهم في جعل النص الشعري غامضا عصيا على الفهم، فلا يخفى ما فيها من متعة وتشويق لمعرفة المحذوف، وتعدد تأويلاته، ومن أمثلة ذلك قول أدونيس:

- لأني حب لأني رحمه

- أظل على الضوء أبني وتبني

- معي حفنة من حياتي ولقمه [6]

كلنا يعرف أن الفعل (أبني) فعل متعد، ولكن الشاعر أبى إلا أن يستغني عن مفعوله ويحذفه في السطر الأخير، ليترك لنا حرية التأويل، فماذا يبني (بيتا، ثورة، أملا، كفاحا) ؟

إذا عدنا إلى محور التركيب تتراجع المعاني الحقيقية (بيتا) التي يمكن أن تتألف مع اللفظة (أبني)، وتتقدم المعاني المجازية لنجد أنفسنا ماكثين فوق الضوء، ثم لنتخيل ما يمكن أن نبنيه وإذا رجعنا إلى عنوان القصيدة (حجر الضوء)، وإلى التطور الدلالي للفظة (الحجر) وهو يؤول إلى معنى (المقاومة) يتبين لنا أن المعنى المقصود يؤول إلى المعاني المجازية بما فيها من مقاومة وثورة وكفاح يطلع من خلالها ضوء وأمل في حياة جديدة.

وإذا ولينا وجهنا شطر الصور الاستعارية، فإننا سنجد العجيب والغريب، مما يدهش الذهن، ويخبله، إنها القدرة الفائقة على جمع ما لا يجمع، والبراعة في إنشاء التناسب بين أشياء لا تناسب بينها.

يقول أدونيس:

- ليس إلا أن ننسج الحب رايات

- و أن نرفع النفوس منائر.[7]

إن هذا الحب لقوي لا تضاهى قوته، فهي مستلهمة من شدة والتحام وتماسك النسيج الذي يبقى لأمد طويل.

وإذا تحدثنا عن جمالياتها الإيقاعية، فإن الحديث لذو شجون، ذلك أن أهم ما أثار الجدل حول قصيدة الحداثة، هو خروجها الشكلي الإيقاعي عن التقاليد القديمة من شطرين ووزن وقافية، ورغم محافظتها على التفعيلة وهي أساس الإيقاع الخليلي إلا أنها اعتبرت ناقصة، واعتبر خروجها عليه ومزجها بين الأوزان خطرا على الشعر العربي، ولا نرى ذلك إلا تهويلا للأمر دون داع إلى ذلك.

فالتجديد سنة من سنن الحياة وما دامت قد حافظت على التفعيلة، وخلقت إيقاعا مناسبا، فلا ضير في كتابة الشعر في شكل أسطر أو أشطر، يقول أدونيس:

- آن يخال ارتمى من جفنك الدمع.
- ينطفئ الشمع.[8]

فمن الدال المجهور إلى الشين المهموس، نجد عملية استبدال رائعة بين الحرفين، أذنت بانطفاء الشمع وبالتالي حلول السكنية ويزيد التجانس بين كلمتي (الشمع والدمع) الأسطر الشعرية جمالا ورومانسية بحيث يفضي إلى العلاقة المتخيلة بين دمع العيون ودمع الشموع.

فهذا التجانس الذي تنشئه قصيدة الحداثة بين الأصوات والكلمات هو الذي أنشأ لها جمالها الخاص وحساسيتها المفرطة التي تدغدغ مشاعر القارئ وتحركها في جو مفعم بالرقة والعذوبة والرومانسية.

يقول أمل دنقل في مرموزه الأول:

- أعشق أسكندرية
- وإسكندرية تعشق رائحة البحر

- والبحر يعشق فاتنة في الضفاف البعيدة
- كل أمسية تتسلل من جانبي
- تتجرد من كل أثوابها
- وتحل غدائرها [9]

فالتجانس الخلفي الأمامي بين في (اسكندرية تعشق) و(كل أمسية تتسلل) حيث تنتهي الكلمة الأولى بالتاء وتبدأ الكلمة الثانية بالتاء.

أما طول السطر وتوزع التفعيلات فيه، فقد خضع وانساق للتدفق الشعوري فأينما أحس الشاعر بانتهاء الدفقة الشعورية فإنه سيتوقف مهما يطول البناء التركيبي حتى يصل إلى ثلاث جمل أو أربع أو يقصر حتى يصل إلى الحرف أو الحرفين.

وقد أفضى ذلك إلى جماليات شكلية تسمح للقصيدة بأن تشاهد بدل أن تقرأ أو تسمع فقط

يقول صلاح عبد الصبور:

-أحس أني خائف
-وأن شيئا في ضلوعي يرتجف
-وأنني أصابني العي فلا أبين
-وأنني أوشك أن أبكي
-وأنني
-سقطت
-في
-كمين [10]

إذ نلاحظ أن طول الأسطر يصل إلى الجملتين ويختزل ليصل إلى الحرفين (في)، وكل ذلك وفقا للدفقة الشعورية التي تتحكم فيه.

وتبقى قصيدة الحداثة تفرض نفسها في الساحة الأدبية بغموضها الموحي، وجموحها عن الضوابط والقيود، بتنوعها وكشفها وانفتاحها على اللانهائي، فهي باحثة، لغتها ثائرة، تغوص في الحقيقة الباطنة، تحمل رؤيا للعالم، وشكلا من أشكال الوجود قويا لا يقاوم.

وهي تزيد من نسبة جمهورها يوما فيوما، ذلك الجمهور الذي تحرض ذهنه ووعيه ومخيلته على التساؤل وترقية مستواه الفكري والثقافي ليبحث في أعماق النص الباطنة ويستجلي غموضه ولا يكتفي بما يظهر على السطح.

الهوامش

1 - أدونيس، الآثار الكاملة، دار العودة، بيروت، 1971، المجلد 1، ص 75.

2 - أدونيس، المرجع نفسه، ص 285.

3 - مصطفى السعدني، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص 72، 74، 75، 76، 78

– مصطفى السعدني، المرجع نفسه، ص 226.

4 - مصطفى السعدني، المرجع نفسه، ص 226.

5 - أدونيس، المرجع نفسه، المجلد 1، ص 56.

6 - المرجع نفسه، المجلد 1، ص 160.

7 - المرجع نفسه، المجلد، ص 120.

8 - المرجع نفسه، المجلد، ص 121.

9 - مصطفى السعدني، البنيات الأسلوبية، ص 49.

10 - محمد العبد، سمات أسلوبية في شعر صلاح عبد المنصور.

http://www.jehat.com/ar/salab/page=11a.htm..

الشعر العربي بين الأصالة والمعاصرة

عطاطفة بن عودة
المركز الجامعي / غليزان

تمهيد:
أمام جملة الاجتهادات والفرضيات التي حاول بها النقد الحديث تقديم حقيقة التراث في صورتها الأدبية والفكرية، كانت التجربة الإبداعية تحاول شق طريقها، في جو هيمن عليه الطابع الفردي الذاتي واتسعت فيه مضامين التجربة الشعرية لتضيف أبعادًا جديدة في ظل حركة التجديد الشعري التي تبنت موقف الثورة والتحرر من كل الأساليب والصيغ التقليدية، ليتسنى لها خلق تجربة شعرية متميزة في جوهرها وشكلها عما سبقها من التجارب، حيث كان بعض المجددين ينظرون إلى طبيعة التجربة القديمة على أنها كانت تقوم على أساس أنّ الشاعر وحدة قائمة بذاتها في صحراء الزمان لا صلة لها بالعصر ولا رابطة لها[1] في الوقت الذي حكمت فيه هذه النظرة مبدأ الصدق في التجربة وكأن التجربة القديمة كانت خالية من صدق التعبير عما كان يحيط بصاحبها.

والواقع أنّ الحقيقة التي نستشفها أنها عبرت عن وضع حضاري متميز بخصائص عصره وبيئته، عصر ميز الشاعر ورؤيته وبيئته من عصر ورؤية وبيئة من سبقوه وجاءوا من بعده [2]، انسجاما مع إطار وحد التطور الذي وصلت إليه آنذاك الحياة[3]، يقول عباس محمود العقاد: " كان شعر العرب مطبوعًا لا تصنع فيه وكانوا يصفون ما وصفوا في أشعارهم، ويذكرون ما ذكروا، لأنهم لو لم ينطقوا به شعرا لجاشت به صدورهم زفيرا، ومرت به عيونهم دمعا، واشتغلت به

أفئدهم فكرا... "[4]. والعقاد ينظر إلى التجربة الشعرية القديمة في إطار خصوصية العصر وطبع صاحبها وأثار البيئة التي عاش فيها التجربة القديمة لم تكن مجرد صيغة تعبيرية غنائية، واهتمامات فردية حسية، وإنما كانت رؤية حضارية وموقفاً نفسيا ووجود يا من هموم العصر وأحداثه.

الشعر بين الأصالة والتجديد:

تتضح لنا آفاق الحركة التجديدية الشعرية وأبعادها، عندما حاولت نبذ كل الصيغ التقليدية ومناداها بوجوب خلق صيغ ومضامين شعرية جديدة تستجيب لروح العصر وتستوعب مشكلاته، معبرة عين كينونته: " فكل عمل لشاعر لابد أن يتم عن ذاته، عن روحه، عن تفرده، عن عبقريته وموهبته وشخصيته، تماما كلون عينه وشعره وبصمات أصابعه: كذلك مجموع شعر عصر أوجيل أوأمة، لابد أن يتم عن روح هذا العصر وطبيعة هذا الجيل وشخصية الأمة. " [5]، فإذا كان الشعر الجيد تحكمه قاعدة التجديد فلابد لهذا التجديد أن تحكمه قاعدة متينة يستند إليها نشدانه للتطور ولروح وجوهر التجربة الشعرية وشكل جوهرها، لابد أن يقوم هذا الشعر على دعامتين هما الأصالة والتجديد [6] فالأصالة ترتبط بالتجديد فهل تحمل كلمة ألأصالة معنى التجديد؟ وهل هي نقيض للتقليد؟ وهل توفر الأصالة – شرطا – في التعامل مع التراث تعني اتخاذ موقف من العصر؟ ففي العقود الأولى من هذا القرن التي احتضنت حركة التجديد الشعري بدءا بمطران ومرورًا بجماعة الديوان والمهجر الشمالي ووصولا عند جماعة ابولو، كان مصطلح الأصالة قليل الورود – مقياسا نقديا – ويخيل إلينا أنّ الأصالة استخدمت تحت اسم الابتكار الذي كان أحد المتقابلات الأربع آنذاك: التقليد والابتكار القديم والجديد[7]، بيد أنّ استخدام الأصالة، كان يختلف من عصر إلى عصر ومن بيئة إلى بيئة، فقديما عرفه ابن الرشيق أنه: " ما لم يسبق إليه قائله، ولا عمل أحد من الشعراء قبله نظيره، أو ما يقرب منه... "[8]، فتفسير ابن الرشيق جاء حاملا لمعنى التجديد نقيض التقليد وصنو الابتكار والتميز [9]، على أن هذا المعنى جاء ليكبل

الشعراء بقيود صارمة، الشيء الذي رمى بهم إلى مدارك السرقات الأدبية في حين أنه لا وجود لجديد دون قديم يستند إليه ويرتكز على مقوماته، فلا مجال لأي أثر من شأنه أن يسبغه الفنان على عمله الفني، فالفنان تاركا أثره في العمل الفني لا محالة مهما كان هذا الأثر ضئيلا طبقا لقول هربرت ريد [10]، بيد أن الأصالة قد تتخذ من العراقة صنوا لها، فهي تعني المحافظة على شيء موروث مع توفر الصدق والإخلاص، وكان استعمالها مرادفا للعراقة، يعني المحافظة والتشبث بقيم حضارية وتراثية موروثة (محافظة على طوابع أمة من الأمم) [11]، : " وأعني بالعراقة أن يكون الشاعر صادقا في التعبير عما يحس به ويراه فلا يصف إلا ما جربه ولا يتكلم إلا على ما في نفسه من الانفعالات التي توحد الطبيعة والعقل وتمزج الواقع بالمثل الأعلى "[12]، فشرط التجديد في الشعر أن يكون أصيلا وشرط أصالته أن يكون صادقا مخلصا في تعبيره.

الشعر وثورة التجديد:

كانت الدعوة التجديدية في الشعر التي دأب جيل ما بين الحربين لخدمتها، ترتكز على مبدأ الصدق في التعبير واستقلال شخصية الشاعر، وتفرد رؤيته وتميزها في تجربته الإبداعية، حيث اتخذت من الثورة والتحرر إطارا لها في مواجهة القيم الأدبية والفكرية الموروثة، فالشعر اليوم يعيش في عالم يختلف عن عالم تلكم القيم من نواح عدة: " فهم حينما يثورون على القديم وينكرونه إنما ينكرون الساقط منه، وحين يعنون به ويتعهدونه منه ما يرون أنه جدير بالبقاء، وهم يؤمنون بالتجديد لأنهم يؤمنون بالتطور والاستمالة... وهذه نتيجة طبيعة إذا سلمنا بأن التجديد تطور استماله. لأن التطور عملية حيوية تسير وفق نمط خاص كالكائن الحي وليست نقلا عن كائن حي آخر"[13] وعليه فإن الأصالة هي جوهر التجديد الشعري، ويخيل إلينا أن أي تجديد يخلو من عامل الأصالة يؤول إلى طريق التقليد والاجترار وسرعان ما يذوب كيانه وينهار قوامه أن بالنسبة إلى علاقته بالتراث، أو علاقته بعصره وثقافته:" وعملية (التأصيل)، سواء نظرنا إليها عند الأديب المنشئ أم عند الناقد الدارس، تنطوي على

جدال مستمر بين الأصيل والوافد، بحيث تبدو (الأصالة) عملية نسبية ومتطورة أشبه بتيار مطرد لا يتوقف أبدا. وهنا أيضا يمكننا أن نبحث عن المقومات الثابتة والصفات المتغيرة بشرط ألا نفهم من الثبات معنى الجمود والمحافظة، وإنما هي مجاز نستعمله ونقصد بع معنى الديمومة والاستمرار[14]، فالتجديد دائما تكون به حاجة إلى رؤية تأصيلية تحكمه وتحدد إطار علاقاته ومسارها، فإن كانت الأصالة تعني بالنسبة إلى التراث المحافظة على قيمه ودلالاته، فإنها في ذات الوقت وبالنسبة للتجديد تتضمن معنى الديمومة والاستمرار[15]، وفي هذه الحال يرى أحمد هيكل وجوب وجود علاقة تكافؤ وتآزر بين الأصالة والتجديد، يقول: " وإذن فلا بد (للأصالة) من (تجديد) يكافئها ويسموبها عن أن تكون نقلا للقديم أومجرد محافظة عليه. ولا بد (للتجديد) من أن يستند دائما إلى أصالة تعادله وتعصمه من أن يكون نقلا للحديث وإقحاما لشيء غريب على طبيعة الفن الشعري العربي كما تشكلت وتخلقت عبر العصور"[16]، ولعل نظرة أحمد هيكل إلى مفهوم الأصالة كانت تستند إلى مبدأ التوفيق بين المحافظة على قيم التراث وديمومة التجديد وتفاعله، ضمن عملية إبداعية أصيلة وصادقة يتمكن الشاعر من خلالها من مخاطبة وجدان العصر وروحه والنبض فيه دونما أي تأثر بإشعاعات التيارات المعاصرة، ودونما فقد للصلة بالتراث، فالمحافظة هنا هي جوهر علاقة الشاعر بالتراث، كما أن الديمومة والاستمرار هي جوهر علاقة أصالته بالتجديد. وتتضح هذه العلاقة المتداخلة عندما يقف الشاعر أمام تجربة معاصرة، بحيث تعني الأصالة التفرد والتميز في علاقة الشاعر بالعصر وإنجازاته الحضارية والفكرية. فالأصالة –من منطلق المحافظة– لا تعني أنها وقف على القديم ونقيض للمعاصرة[17]، ويخيل إلينا أن الأصالة هي القانون الذي يحكم علاقات الشاعر مع التراث وعصره وبيئته في وقت كان فيه مصطلح المعاصرة يبدو غامضا مبهما، به حاجة إلى تحديد جمالي وفني، قصد الوقوف على ملامحه وتبيان مميزاته، ولاسيما في حقبة اتسمت بالتحرر والثورة على القيم الموروثة، ونبذ القوالب المكررة، وفي ظل الظروف التي تم فيها اللقاء الحضاري بين الحضارة العربية والحضارة الأوربية، وتبلور فيها الوعي الرومانسي الوجداني، مما ولد لدى القارئ والناقد والشاعر على حد سواء، نوعا من الحساسية في التعامل مع قيم

التراث وآثار العصر: " والحساسية الجديدة عند قارئنا ومتذوقنا العربي أخذت تتأبى على الأشكال التقليدية لأدبنا العربي وقد ابتدأ هذا التأبي أو الرفض منذ أن تغير طابع الوجدان لإنسانا العربي [18].

حقيقة المعاصرة:

فما معنى المعاصرة؟ أهي نقيض التقليد؟ أم هي استغراق الشاعر في وجدان العصر؟ وهل يمكننا تحديد المعاصرة بمدة أو زمن معينين؟ [19].

الواقع أن المعاصرة ارتبطت بالتجديد ارتباطها بالتراث والأصالة، في خضم احتدام حركة الصراع بين القديم والجديد، والمناداة بالتجديد في مضامين الشعر وقوالبه. ففي إطار القديم والجديد نستطيع الوقوف على مفهوم المعاصرة، يقول العقاد: " والواقع أن الشاعر العربي كان يصف الناقة لأنها جزء من حياته يحس بها الأنس في القفار الموحشة ويشرب من لبنها ويأكل لحمها ونسج ثيابه ومسكنه من وبرها، ويعرفها وتعرفه كما يتعارف الأصحاب من الأحياء، وينظر إلى مكانها من ضميره وخوالج حياته فإذا هي لا تفارقه ولا تحتجب عنه ولا تبرح ملازمة عنده لخيال من يحب وخيال من يمدح وخيال من يرجو وما يرجو من الناس والأصقاع والأمصار، فهو شاعر حق الشاعرية حين يصف الناقة لأنه إنما يصف في الحقيقة جزءا من الحياة وجزءا من الشعور وجزءا من الإنسان، وهو أشعر ألف مرة ممن يحكيه بوصف الطيارة في العصر الحديث لأنها أحداث أدوات الموصلات ! كأننا لا نعيش إلا لنصف هذه الأدوات ونتربص بها على أبواب المصانع نموذجا بعد نموذج لكي نسابق الدفاتر الصناعيه بسرد الاتها وتفصيل حركاتها وتحليل أجزائها وتصوير شتاتها، وما هي بمستحقة منا الوصف لو نظرنا إلى الفن والأدب إلا بمقدار ما تبعثه فينا من شعور وتفتحهُ لنا من خيال، وليست هي بعد ذلك بأحدث من الناقة فوق الأرض وتحت السماء، فإن الناقة لن تزال حديثة كحداثة الإنسان ما بقي لها أثر في الوجود "[20]. نفهم من كلام العقاد أن وصف إنجازات العصر ليس معناه (المعاصرة)، فليس الوقوف على آلات العصر

وإنجازاته الحضارية المادية يعد شيئا معاصرا، فلا الوصف ولا الوقوف مما يحقق للشعر شروط معاصرته، فالمعاصرة في نظر العقاد: تفاعل الإنسان مع عصره عبر ما يحس ويلمس ويرى، وعبر ما ينعكس في ذاته في صورته الشعورية والانفعالية، إلى الحد الذي يصبح فيه جزءا من العصر، ويصبح العصر جزءا منه: " ليس المجدد في الشعر إذن هو من وصف عرف الطيارة والصاروخ وكتب عنهما، فهذه هي حقيقة محاولة عصرية ساذجة. فالشاعر قد يكون مجددا حتى عندما يتحدث عن الناقة والجمل، فليس المهم بالنسبة للتجديد هو ملاحظة (شواهد) العصر ولكنه المهم فهم (روح) العصر "[21] وربما كانت مجاراة العصر والذوبان في أحداثه يجر الشاعر إلى تقليد مشابه كالذي نبذته دعوة التجديد في تصديها لصيغ وقوالب الشعر القديم: "... وكذلك قد نصادف في الشعر الجديد مجرد احتذاء وتقليد للنماذج الجديدة الأصيلة لا يتجاوز الظاهر. "[22] وقد تكون المعاصرة نبذًا للتقليد وهي على هذا نقيض "القدم"، إذا ما استخدمنا مصطلح المعاصرة استخداما زمنيا، فإنها تعني النقيض (العراقة أو القدم) بحيث تبدو المعاصرة في التجربة الإبداعية وهي ممثلة لجانب الديمومة والحركية والحيوية [23]: " ولكن المعاصرة أخص من ذلك، إذ أنها تعني حقبة متجانسة تمتد من الحاضر وتتبعه إلى بداياته، أي إلى بداية مشكلاته. ومن هنا فإن الحدود الزمنية للمعاصرة يمكن أن تتسع أو تضيق، ولكنها على كل حال يجب أن تظل مرتبطة بالديمومة التاريخية، وإلا انحدرت إلى شيء أشبه بالكتالوج السنوي الذي تصدره بيوت الأزياء "[24]. غير أن مفهوم المعاصرة لا يقف عند حدود زمنية معينة، أويرتبط بفترة تاريخية بعينها، حيث أن وضع مفهوم المعاصرة في إطار تاريخي أوزمني، من شأنه أن يفرغه من جوانب عدة منها الجمالية والفنية، التي دأب النقد الحديث على معاينتها، وحاول جاهدًا الوقوف على مميزاته وخصائصه طيلة نصف قرن مضى، قصد تأسيس فلسفة جمالية نقدية الذات إطار الفني وأدبي محدد حيث: "... أن الشعر المعاصر يخلق جماليته الخاصة به من حيث الشكل والمضمون. وأثناء خلقه لهذه الجمالية يتأثر بحساسية العصر وذوقه ونبضه [25]. فتأسيس فلسفة نقدية

وجمالية وفق رؤية معاصرة أصيلة، تتخذ من الشكل والمضمون منطلقا لها، وتتغذى على روح العصر وآثاره وأحداثه، وتنبع من صميم طبيعة العمل الفني جوهر الخلاف بينها وبين الفلسفة القديمة على حد تعبير عز الدين إسماعيل [26]، يجعل إشكالية العلاقة بين (المعاصرة) والشعر في إطارها التجديدي: "... أن قضية الحداثة والعصرية ليست قضية تطبع يتبعه طبع، ولكنها قضية صراع بين قيم موروثة وقيم مكتسبة، بين أنماط من الحياة قديمة وأخرى جديدة، بين قوى نزاعة إلى التغير وقوى نزاعة إلى الثبوت " [27]

وفي هذا الإطار كان على القصيدة العربية الحديثة أن تعبر عن مستوى هذا الصراع الذي إحتضنته التجربة الشعرية، من خلال إتساع مضمونها ليشمل العام والخاص، وتتحد تحت ظله الرؤية الفردية بالرؤية الجماعية والمعاصرة بالتراث والقديم وبالجديد، من خلال تعاملها مع الحقيقة التراثية والحقيقة المعاصرة وفق تصور نقدي جمالي عام لا يخضع في أحكامه إلى ثابت والمتغير، ولا يقبل تجزئة الحقيقة، تجزئة زمنية، حقيقة لا تقبل التغير والتبدل في وهي الحقائق التراثية المنقولة إلينا، وحقيقة ذات أبعاد زمنية واقعية معبرة عن زمننا الذي نحياه ومعاصرتنا التي تكون جسر إلتقاء بيننا وبين التراث الإنساني العام. أي نقطة إلتقاء التراث بالمعاصرة [28]، ويخيل إلينا أن التجزئة التي تجعل من الحقيقة حقيقتين، حقيقة ثابتة وأخرى متغيرة لا تخلومن رؤية إنتقائية، ولا تذهب بعيدا لتصطدم بالتطور والديمومة، الذي ينفي وجود فواصل زمنية بين ما هوتراثي وما هومعاصر، وموضوع التطور خاضع لوجدان الشاعر والعكس كذلك، كما أنه خاضع لرؤيته الذاتية: " ولكن هذا الوجدان العصري مشحون بميراث ماضية بحيث لا يمكن عزله عنه أوبتره منه. وقانون الوراثة يحتكم في حياة الأدب كما يحتكم في حياة كل كائن حي، ماديا ومعنويا" [29]. ونستطيع القول أن المعاصرة تمثل مشروع رؤية جمالية تتصل بوجدان العصر ولا تذوب فيه، وتستلهم من التراث ولا تتقوقع في دائرته: " فالمعاصرة في الشعر العربي الحديث تعني شمولية الشاعر

وإتساع آفاق معرفته وطول عناقه لوجدان وهموم العصر، فالشعر ليس ضربا من (المرهم الذي يهدئ الجراح التي تنكبنا بها الحياة) - كما اعتقد ييتس - بل قد يسموفي نظر الكثيرين عن كونه تصحب الوجود الإنساني، أوحماسة عارضة أوفورة طارئة أوتسلية مؤقتة (هوالأساس الذي يسند التاريخ) . " [30]. ومن هنا تتضح لنا ملامح المعاصرة من خلال التعامل مع التراث وروح العصر والمزاوجة بين حقائقها، حيث تتسع دائرة بحث الشاعر لتشمل الواقع واللاواقع، ويمتزج فيها المعقول واللامعقول، لتتضح له رؤية الحقيقة لإستشراف آفاق الوجود ويلتمس من خلالها عمق وأناة التمثل الفني والجمالي للتجربة الشعرية: " لأن معنى المعاصرة في الأدب أن يظل هذا الأدب بشكله ومحتواه قادرا على الإلهام وتفجير القضايا الآنية وإضاءة الوجدان المعصرة ببصيرة الوعي وحكمة الإقتحام... " [31].

وعليه تصبح الأصالة التي هي أساس الحقيقة التراثية الجوهر الإبداعي، والشكل الأغنى لمفهوم المعاصرة في حقل الأدب ومنه الشعر.

قائمة المصادر والمراجع:

1- ينظر: علي أدهم، على هامش الأدب والنقد، دار الفكر العربي، القاهرة، (ب، ت)، ص146.

2- ينظر: ص22.

3- ينظر: محمد يوسف داود، لغة الشعر، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1980، ص60.

4- عباس محمود العقاد، الطبع والتقليد في الشعر العصري مقدمة ديوان المازني، مراجعة محمود عماد، مطبوعات المجلس الأعلى لرعاية الفنون والأدب والعلوم الإجتماعية، القاهرة 1961، ص10.

5- أحمد هيكل، دراسات أدبية، دار المعارف بمصر، طبعة أولى، القاهرة 1971، ص37.

6- المرجع نفسه، دار المعارف بمصر، طبعة أولى، القاهرة 1971، ص36.

7- ينظر: شكري محمد عباد، الرؤيا المقيدة، دراسات في التفسير الحضاري للأدب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1978، ص22.

8- ابن رشيق، العمدة، الجزء الأول، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، طبعة رابعة، بيروت 1972، ص262.

9- ينظر: بدر الدين أبوغازي، مفهوم الأصالة والمعاصرة في الفنون التشكيلية، مجلة المعرفة، عدد161، تموز، دمشق 1985، ص18.

10- ينظر: محمد مصطفى هدارة، مقالات في الأدب والنقد، دار القلم، بيروت 1962، ص51.

11- ينظر: شكري محمد عياد، الرؤيا المقيدة، ص23.

12- جميل صليبا، الأدب العربي المعاصر، أعمال مؤتمر روما، ص200.

13- بدر الدين أبوغازي، مفهوم الأصالة والمعاصرة، ص20.

14- محمد شكري عباد، الرؤيا المقيدة، ص68.

15- ينظر: نفس المرجع، ص29.

16- أحمد هيكل، دراسات أدبية، ص38.

17- ينظر: بدر الدين أبوغازي، مفهوم الأصالة والمعاصرة، ص18.

18- صلاح عبد الصبور، حركة التجديد في الشعر العربي الحديث، ندوة مجلة " المجلة "العدد 144، كانون أول 1968، شارك فيها بلند الحسيدري، عبد الوهاب البياتي وآخرون، ص90.

19- ينظر: محمد أحمد العزب، عن اللغة والأدب والنقد، حيث يستعرض المؤلف أهم التقسيمات أوالمراحل التاريخية التي ألصقت بمفهوم المعاصرة وأرخت فيها بداية المعصرة، ويفرد أربع مراحل على حسب أهمية المرحلة التاريخية واجتماعية والثقافية(1) الحرب العالمية الأولى (2) ثورة 1919 بمصر. (3) مطالع الثلاثنيات. (4) ثورة 1952 بمصر. تنظر: ص102، 103.

20- عباس محمود العقاد، شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي، مكتبة النهضة، طبعة ثالثة، القاهرة 1965، ص50، 51.

21- عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضاياه، وظواهره الفنية والمعنوية: دار العودة ودار الثقافة، طبعة ثالثة، بيروت 1981، ص13.

22- المرجع نفسه، ص10.

23- ينظر:شكري محمد عياد، الرؤيا المقيدة، ص29.

24- المرجع نفسه، ص29.

25- عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، ص10.

26- المرجع نفسه، ص13.

27- شكري محمد عياد، الأدب في عالم متغير، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر القاهرة 1971، ص18.

28- ينظر:بلند الحيدري، التجديد في الشعر العربي الحديث، ندوة مجلة " المجلة "، العدد144، كانون أول 1968، شارك فيها صلاح عبد الصبور، عبد الوهاب البياتي وآخرون، ص90.

29- عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر، دار المعارف بمصر، القاهرة 1970، ص16.

30- عناد غزوان إسماعيل، الشكل والمضمون في الشعر العربي المعاصر، محاضرة مهرجان المربد الثالث، البصرة 1984، ص 10.

31- أحمد محمد العزب، عن اللغة والأدب والنقد، رؤية تاريخية ورؤية فنية، المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت (ب، ت)، ص 104.

③

مقالات

في الفكر والعلوم الإنسانية

التوحيدي من خلال الإشارات الإلهية؛[1]
" هجرة غريب، أم غريب في غربته غريب "

الدكتور زرارقة عطاء الله
جامعة الأغواط

- رأي منهجي:

لما نتعمق في اللغة العربية، في المفردة تلو المفردة، وفي المعنى بعد المعنى، لإبراز الدلالة الاصطلاحية نصطدم بصنف " الكلمات الأفكار"، فيتسع الفضاء ويضيق بنا الفهم العام، ونسبر غور أعماقنا، ونحاول الولوج إلى ما ينضح به عمق الآخر من أفكار. من هنا فقط، يمكننا اكتشاف المكابدة والمعاناة المرسومة عبر سلسلة من الأنات الزمانية، يموج من خلالها التعبير، وتتدرج الدلالة عبر درجات الوعي الإيجابي بالحياة، ونستلهم المعنى كل المعنى.

فمن تصفح وقلب مآثر التوحيدي، الأديب الفيلسوف، المثقف ومفكر القرن الرابع الهجري، صاحب سؤال: من يكون الصديق ؟ وراسم هوامل ما أشمله ابن مسكويه، ومبتهل الإشارات وما كان أنفس في الروحانيات، يدرك جيدا معنى " الكلام على الكلام صعب "، " والإنسان أشكل علبه الإنسان ".

ما الذي حدث للتوحيدي في الإشارات ؟ وما الذي أعدله عن موقفه الإنساني وهو أحد الأدباء الفلاسفة الذين اهتموا بالإنسان، وبالمقولات المحركة لإنسانية الإنسان ؟ كما أنه ينتمي إلى تيار الفلسفة الانتقادية الذي يعتمد " العقل... ويتخذه رائدا وهدفا...... وهذا العقل الإنساني الصرف ينتج

التنوع.... لبناء حكمة إنسانية هي لباب الحضارة وجوهر المدنية والعمران " **(عادل العوا، 1964، ص 109).**

إن خطاب التوحيدي بعد تمجيده للعقل، الحرية والجمال والفكاهة ورسم معالم الإنسان في مجمل مؤلفاته، اصطدم بجدار من الصمت في مخاطبة عقل الإنسان، فلم يصرخ في وجه الزمان، وإنما همس في أذن الإنسان يستنهضه ويذكره بتقلب المفاهيم وانعكاس القيم، وسجل له في لحظة، الفرق بين الوعي والوعي الزائف، بين الوجود الواقعي والوجود المستلب.

فمفردات التوحيدي من خلال الكتاب تدل على غربة معطوفة عن هجران، نابعتان من هجرة شقاء إنسان زمانه، الشقي بنفسه وبغيره. إن التوحيدي عاش قرنا من الزمان اختبر الواقع والناس، فهجر العقل والتفكير، والنقد والفكاهة إلى عالم همس من خلاله للإنسان بمنطق الإخاء والتودد والتذكير، وابتهل فيه.

كتاب " الإشارات الإلهية والأنفاس الروحانية":

"..إنك إن عرفت هذه اللغة، واستخرجت حالك من هذا الديوان، وحصلت مالك وعليك من هذا الحساب، أوشك أن تكون من المجلوبين إلى حظوظهم...وإن كنت عن هذه الكنايات عميا، وعن هذه الإشارات أعجميا، طاحت بك الطوائح، وناحت عليك النوائح..." **(أبو حيان التوحيدي، 1981، ص 49)**، بهذه العبارات ينظر التوحيدي إلى مضمون الكتاب، بل ينصح بقراءته ومعرفته، لأن من يعرفه بجد فيه أنه لا حرف، ولا كلمة، ولا سمة ولا علامة، ولا اسم ولا رسم، ولا ألف ولا باء إلا وفي مضمونه آية تدل على سر مطوي...." **(نفس المرجع السابق، ص 50)**، وذلك ليس في الإشارات فقط وإنما في مجمل كتبه.

إن ما يميز التوحيدي أنه كان قارئا لثقافة عصره وفق منهج قائم على رؤية إنسانية، وعلى مزج الفكرة بالسلوك ومزج الاثنين بواقع الإنسان. كان وبشهادة

كل من اعتنى بتراثه نموذجا فريداً جمع بين الاختصاص والموسوعية في الإلمام بثقافة عصره لقد "أمضى الرجل حياته الطويلة متعلماً ومعلماً. وانصرف إلى الثقافة بروح المتعبد المزهد. فكان العلم على اختلاف فنونه هدف حياته، وشاغل أيامه ولياليه وسلوة عمره. وكان ذا قابلية نادرة على الاختلاط بشتى البيئات الاجتماعية. فعاشر الوزراء والكتاب والفلاسفة والفقهاء، والنحويين والأدباء والمتصوفة والزهاد والمترفين والفقراء وحضر حلقات الدرس والذكر، كما حضر حفلات اللهو والسهر، وقد وصف ذلك كله أدق وصف وأمتعه ورسم الملامح وتصوير المعائب تصويراً ساخرا " (**محمد توفيق حسين، في أبي حيان التوحيدي، 1970، ص.ص 9–10**) وفي تنوع ثقافة التوحيدي وشموليتها، وفي انفتاحه على الطبقات الاجتماعية والبيئات المختلفة، وفي حضوره لمجالس العلمية باختلاف درجاتها، تنتفي النظرة التي تصفه بالغريب، وبالمغترب اجتماعيا. بل كان يعيش ما يسمى الاستلاب المعرفي، أي أن الوعي الثقافي عنده لم يكن وعياً مسطحا بل وعيا اصطدم بواقع اجتماعي مكدس حال دون تحقيق ما يأمل. هل فشل في تمرير أفكار ؟ لقد تسربت أفكاره على الرغم من جدار الأفكار الذي كان معاكساً لأفكاره، لقد عانى من أجل الفكرة، تململ في شموخ الإنسان وظهر في نظر الآخرين الفقير الذي تقطعت به السبل.

إن تركيبة التوحيدي العقلية كانت متحررة ومتفتحة في نظرته إلى ثقافة عصره وقد قبل الاختلاف واستوعب الامتزاج ا لثقافي "ولا شك أن امتزاج كل الثقافات المتباينة في نفسه قد عمل على صبغ تفكيره بصبغة موسوعية واضحة مما أدى إلى اتسام إنتاجه الفكري بطابع تحرري متفتح لا نكاد نجد له نظيراً عند غيره من مفكري عصره" (**أبو حيان التوحيدي، د.ت، ص 41**). يقول فيه آدم ميتز: "ربما كان أعظم كتاب النثر العربي على الإطلاق" (**آدم ميتز، 1957، ص424**).

لقد انعكس الواقع بكل ما يحمله على فكره، كما سجل إلمامه الواسع بثقافة معاصريه، وبثقافة العصور السابقة، وامتلاكه خصوصية منهجية ميزته عن غيره،

تمثلت في النقد والنقد الذاتي، واختراق المجهول الفكري عن طريق السؤال المعرفي.
واستنهاض الوعي عن طريق إعمال العقل، وتمجيد الفعل.

عكس واقعا اجتماعيا، اختل فيه معيار العلاقات الإنسانية والاجتماعية.
وانقلبت القيم والمعايير التي على أساسها يقيم السلوك ولا ريب في" أن الترعة الفظائلية المشوبة بالصوفية هي ردة فعل للانحطاط الخلقي والفساد الاجتماعي في ذلك الزمن" **(إبراهيم الكيلاني، في أبي حيان التوحيدي، 1964، ص 18)**.
وترجع أهمية معالجة التوحيدي، للمنهج الواقعي الذي اتبعه، وإلى النظرة النقدية للطبيعة البشرية، وللأخلاق المثالية

لقد اعتبر كل الأشياء تتغير إلا الزمن والإنسان، وبهذا يدرك التوحيدي الثابت والمتغير في صيرورة الحياة، ء ويستشهد ببيت من الشعر:

ناس كناس وأيام كأيام۞۞۞فالدهر آخره شبه بأوله

(أبو حيان التوحيدي، 1988، ص6)

إن كتاب الإشارات الإلهية والأنفاس الروحانية. يعد بحق تجربة خاصة للتوحيدي، في مقابل تجاربه في مؤلفاته الأخرى. تشعر من خطه أنه حدث للتوحيدي تحولاً نوعياً على مستوى البحث والمنهج. فهو يعقد حواراً مع الإنسان المجهول بابتهالات رمزية تحمل مسحة صوفية. ومادام الرمز عرضة للتفسيرات المختلفة فإن رموز التوحيدي خضعت لتأويلات متعددة. فمن يرى أن "الإشارات" كتاب صوفي تحول فيه التوحيدي من الفلسفة إلى العقل إلى التصوف لأنه "حين لم ترو الفلسفة في النهاية ضمأه، وعندما شعر بالعجز والغربة والحرمان ضعفت ثقته بالعقل واتجه إلى التصوف مرة أخرى مؤثرا التسليم المطلق على طريقة المتصوفة فظهر هذا الاتجاه في الإشارات الإلهية " **(أبو حيان التوحيدي، 1985، ص6)**.

وهناك من يقيم الإشارات على أنها دعوة إلى تهذيب النفوس وتعليمها بالعبادة والطاعة ليزدادوا عرفاناً بالله والتعلق به. **(أبو حيان التوحيدي، 1964، ص362)**، إلى من يعتبر الإشارات خلاصة تجارب التوحيدي الروحية، ويرى في هذا التوجه "اتجاه نحو الله منبع الخير والحق والجمال، والنظر إليه بعين الحق المجرد والقلب المضاء بالإيمان المطلق، والوجه الصوفي المحرق " **(أبو حيان التوحيدي، 1957، ص49)**. وفي تصديره لكتاب الإشارات يقيم عبد الرحمان بدوي الكتاب بأنه يعبر "عن نفس دلفت إلى الإيمان المستسلم بعد أن عانت من الحياة أهوالاً طوالاً ففيه مرارة اليائس من الناس ومن دنيا الناس، وفيه صرخة أليمة لأمل خائب تكسرت عليه نصال الخيبة بعد الخيبة، وفيه عزوف رقيق ولكنه عميق عما يربط بالعاجلة واستدعاء متوسل لكل ما تلوح به بوارق الآجلة، وفيه شعور بهوة هائلة فغرفوها في نسيج الوجود وفيه طعم الرماد يتذوقه المرء في كل عبارة وإشارة." **(عبد الرحمن بدوي، في أبي حيان التوحيدي، 1981، ص ل– هـــ)** ، إنها الهجرة الروحية، هجرة الذات العارفة ببواطن الناس، وخبايا النفوس، بعد الصدمة من فتور تمرير خطابه العلمي والمعرفي والأدبي، لا لكونه لم يرق إلى تشخيص المعاناة بل لكون المتلقي لم يتشكل له بعد الوعي الكافي في هضم الأفكار التي استودعها في مجمل كتاباته الأخرى.

ولو قرأنا الكتاب قراءة على ضوء كتب التوحيدي. نجد أن التوحيدي لم يكن بدعاً في هذا التوجه، فكثير من المفكرين والعلماء جنحوا إلى الهجران بالذات رغم حضورهم الجسدي.

ولكن إلى أي حد يكون كتاب الإشارات امتدادا لتوجهات التوحيدي نحو معقل الغربة ؟ إن التوحيدي في الإشارات وإن اختلف الأسلوب وتعمقت اللغة عن لغة وأساليب مؤلفاته الأخرى. فقد مارس ما يسمى بالرجوع إلى الذات. والشعور بنوع من الإرهاصات التي تؤسس إلى غربة بل إلى هجرة، لأنه اصطدم

في نظره- أفكاره عديمة -كمفكر ولا كإنسان بجدار من اللاوعي. أضحت معه الفائدة.

إن عامل الزمن وتقدم العمر تجعل المفكر يتقلب بين تجربة وأخرى، ويتدحرج في مدرسة الحياة لا لتغيير أفكاره، وإنما لإيجاد وسيلة لتمريرها وبلوغ هدفها، فالتوحيدي في الإشارات يخاطب الإنسان كل الإنسان ولكن في هذه المرة يخاطب أسمى قوتين فيه العقل والقلب، فامتزجت مخاطبته للإنسان بتوسع دائرة اليأس منه، وضيق أفق صلاحه، وفق حوار نفسي ومناجاة عميقة.

رفض من خلالهما كل قسر أو إكراه يمارس على العقل أو الفكر ورفض كل فصل أو انفصام بين الفكر والسلوك أو بين العمل الفكري والمسار الأخلاقي العملي... " **(إبراهيم كرياء، دت، ص 127)**. إن المقاومة والرفض جواب، وجوابهما، غربة طليق، وهجرة متيم لصيق.

مؤشران لهجرة غريب

- المؤشر الأول:

يتعلق الأمر بعلاقة الوعي بالفعل، وقي هذا المعنى تستوقفنا، حادثة مؤلمة في ظاهرها معبرة عن لحظة وعي في خفاياها.

هم التوحيدي بحرق كتبه، وهذه الحادثة تشكل منحى بارزاً في حياته. وكل التعليقات تفيد أن التوحيدي أقدم على هذا الفعل بسبب النكسات المتتالية جراء وضعه الاجتماعي. وهذا الرأي قريب جداً من تأويل أصل التوحيدي ذاته.

فعلى مستوى التحليل النفسي، لا نجد إشارة واحدة تدل على أنه تعرض لأزمة نفسية أو عصبية، وهذا من شأنه أن يبعد عاملاً يرجح بالدرجة الأولى أن يكون حافزاً مباشراً لكل هذا الفعل. وتبقى فرضية تبعات الوضع الاجتماعي الذي يمكن أن نقول بصددها أنها فرضية ضعيفة بالقياس إلى حجم التوحيدي،

وإلى توجهه الفكري الثقافي. فلا يعقل ممن سبر غور أعماق الإنسان، وكتب في أهم عاطفة إنسانية كتاباً سماه بـــ "الصداقة والصديق"، وفهم الإنسان من حيث بعده النفسي ومضمونه الأخلاقي، أن يقدم على إتلاف تراث إنساني بسبب وضع اجتماعي. والراجح بعد قراءة كتب التوحيدي وإدراك اتجاهه، أنه وقع في ما وقع لكثير من المفكرين سواء في عصر التوحيدي أو في اعصورما قبله أو ما بعده. إذ نجد أن في كثير من الأحيان أن الفكرة الواعية تصطدم بالتسطح الثقافي الاجتماعي. فتظل حبيسة صاحبها، بمعنى أنه لم تتوفر الشروط النفسية الاجتماعية لتمريرها وبلوغ هدفها. وتظل الهوة كبيرة –في ظل واقع اجتماعي وثقافي معين– بين النظرية والتطبيق أي بين الفكرة وتجسيدها واقعيا. ويبدوا أنه غاب على التوحيدي، بحكم تطور درجة الوعي الاجتماعي، بأن فاعلية الفكرة يمكن أن تتجاوز معرفياً العصر الذي أنتجت فيه، وأن الأفكار الواعية ستطل خالدة، وأن تجسيدها يتأخر إلى حين.

إذن التوحيدي لم يصرخ في وجه الزمان وإنما همس في أذن الإنسان يستنهضه ويذكره بتقلب المفاهيم وانعكاس القيم. وسجل له في لحظة، الفرق بين الوعي والوعي الزائف، بين الوجود الحقيقي المبنى على أساس نكري، وبين الوجود المستلب القائم على أساس الوهم. وحقق بهذا الفعل الثنائية الجدلية بين الفكر والوجود. ولكن بممارسة عقلانية واعية، عبر مسحة وجودية ممزوجة بالتألم والخصومات، وهذه النظرة لا يمكن أن تحمل التوحيدي ما لا يطاق ولكنها خصوصيات استفهامية تخص كل من هم في البحث في الإنسان والتوحيدي واحد من أولئك.

إن فعل التوحيدي بإحراق كتبه، يقابله احتراق نفسي **(سلمان محمد سلمان الوابلي، 1995، ص 9)** قوي الشدة، يدل على الجهد المبذول في تحقيق أهداف مؤلفاته، كما يقابله موقفا معرفيا أقل ما يقال عنه، أنه تجاوز عصره بقرون. ما أصعب وضع المثقف، عندما يرى بعض منه يحترق، ليس الاحتراق المادي فقط،

وإنما الصمت حيال تفعيل أفكاره " خذ التصريح ما يكون بيانا لك في التعريض " (**أبو حيان التوحيدي، 1981، ص 50**).

ألا يكفي فعلا داميا مثل هذا، دلالة على غربة فهجرة؟، أيوجد أكثر من هذا دافعا للهجرة والتغرب؟، ليس لهجرة الأوطان وغربة أهلها، وإنما هجرة الذات الواعية في مقابل تسطح غشي عقل الأخر.

وفي إشارة إلى الوعي في الوصول إلى الأهداف، وتعزيز هذا المؤشر يقول: "إنك لن تقف عند حدود هذه المرامي، وعلى عواقب هذه الأسامي، إلا بعد أن تخلع نفسك من نفسك كما تخلع قميصك من جلدك، وكما تخلع جلدك من لحمك، وكما تخلع لحمك من عظمك، وإنما قلت هذا لأن المراد عزيز والمرام بعيد، والفهم قاصر والهوى متناصر، والقوة المعدة غائرة، والطبيعة الحاضرة حائرة، ... فإن لم تكسب هيئة لنفسك غير هذا الذي ورثته بمزاجك... لم تظفر بما يكون سببا لسرورك وابتهاجك، ... فأفطن لهذه العويصة التي هي إقبالك على نفسك واد بارك عن نفسك، فإن ظاهر هذا القول يحدث تناقضا، ويورث صدودا، وباطنه يحدث اتفاقا ويورث شهودا (**نفس المرجع السابق، ص 78**).

الفهم قاصر والهوى متناصر، ومهارة الفطنة عسيرة، وتهذيب النفس حيال ذلك، يندرج في السهل الممتنع. لأن " العلم بلاء، والجهل عناء، والعمل رياء، والقول داء والسكوت هباء، .....". لأن العلم " يهوي بصاحبه إلى لج الفكر..... ولأن الجهل يقحم صاحبه في شعاب النكر..." (**نفس المرجع السابق، ص 120**).

ألم تر أن التوحيدي جمع العلم والجهل وفرق بينهما في خصائص تخص الإنسان بالدرجة الأولى، جمع بينهما بقوة العمل وسداد الرأي في القول، وكلاهما يرتكز على النباهة المؤدية إلى الوعي والعكس صحيح.

- المؤشر الثاني:

إن شكوى التوحيدي وتألمه إلا دليلا قاطعا وسؤالا عميقا وصمتا من نوع خاص، يرسم من خلاله ملامح الجهل وصوره المضطربة.فمن البديهي" أن يعبر عن نفسيته وظروف حياته وصلاته مع أهل زمانه" **(إبراهيم الكيلاني، في أبي حيان التوحيدي، 1964، ص 19)**. سواء في كتاب الهوامل والشوامل، أو في كتاب الصداقة والصديق....وغيرهما.

إن السؤال الفلسفي لدى التوحيدي ركيزته مترعه الإنساني، ونظرته للإنسان وتقييمه على أسس إنسانية: العقل المستنير، والحرية والتحرر الباطني، والموقف الجمالي، والذوق الفني، والسلوك القويم المتزن.

إن ميل التوحيدي إلى الترعة الإنسانية كان مشروعا في مقابل واقع إنساني ميز وطبع القرن الرابع الهجري. ألم يكن لصاحب الإشارات، والمقابسات، أن هجر الذات، أن يغترب، وهو يشاهد عقل الإنسان وقد غلف، وقلبه وقد استدار، وأفكاره استبدلت بمقاييس الهوى.

- ضاقت بما رحبت:

بذات المنطق السابق، يمكننا الكلام عن هجرة الغريب، كما خطها التوحيدي، ففي الرسالة (يا)، يجيب التوحيدي على من سأله، وطلب الإجابة عن مسألته، في ذكر الغريب، ومن هو الغريب " سألتني – رفق الله بك وعطف على قلبك – أن أذكر لك الغريب ومحنه، وأصف لك الغربة وعجائبها، وأمر في أضعاف ذلك بأسرار لطيفة، ومعان شريفة، إما معرضا، وإما مصرحا، وإما مبعدا، وإما مقربا.فكنت على أن أجيبك في ذلك.ثم أني وجدت في حالي شاغلا عنك، وحائلا دونك، ومفرقا بيني وبينك، وكيف أخفض الكلام الآن وأرفع، وما الذي أقول وأصنع، وبماذا أصبر، وعلى ماذا أجزع ؟ وعلى العلات التي

وصفتها والفوارق التي سترتها..." (**أبو حيان التوحيدي، 1981، ص.ص 112-113**).

إن إجابة التوحيدي التمهيدية تشكل في حد ذاتها ولادة عسيرة، ومحنة عجيبة، لمن عايش التجربة، وليس لمن سمع أو رأى. المفردات المستعملة، مصفوفة مرصوصة دالة على ما تتضمنه الغربة من غرائب، ومن أسرار تشكل هاجسا رواد التوحيدي كثيرا، وعايشه طويلا، عندما يقول قول الواثق من نفسه:

إن الغريـــب بحيـــث ❁❁❁ ما حطت ركائبه ذليل
وبد الغريب قصيـــرة ❁❁❁ ولسانـــه أبدا كليـــل
والناس ينصر بعضهم ❁❁❁ بعضا وناصـــره قـــليل

(**نفس المرجع السابق، ص 113**).

يتداخل هذا النص مع نص أخر يورده التوحيدي في كتاب الصداقة والصديق، وممن للتوحيدي بالصديق، وأين الصديق ؟ وهو الذي يكرر رأي أر سطو في الصديق " إنسان هو أنت إلا أنه بالشخص غيرك " (**أبو حيان التوحيدي، 1964، ص.ص 69**)، وهو الذي جمع ما كتب نثرا وشعرا حتى نهاية القرن الرابع الهجري، مما يدل على أنه في ريب من وجود وحدوث هذه العاطفة الإنسانية. يقول: " أمسيت غريب الحال، غريب اللفظ، غريب النحلة، غريب الخلق، مستأنسا بالوحدة، قانعا بالوحدة، معتادا للصمت، ملازما للحيرة، محتملا للأذى، يائسا من جميع ما ترى، متوقعا لما لا بد من حلوله (**نفس المرجع السابق، ص ؟؟؟**).

يتبين لنا من خلال هذا النص ومن غيره من النصوص، هجرة الآخر وغربة الذات، فلا مكان استوعبه، ولا زمان استغرقه، ولا نص حاوره، ولا إنسان

استأنسه، إلا محاورة الذات للانا. ففي سياق البحث عن التلازم بين الأنا والذات " يقول الإنسان حدثتي نفسي بكذا وكذا، كيف ذلك ؟ فإني أجد الإنسان ونفسه كجارين متلاصقين يتلاقيان فيتحدثان، وبجتمعان فيتحاوران، ويدل هذا على بينونة بين الإنسان ونفسه " **(أبو حيان التوحيدي، 1970، ص 110)**، حديث الإنسان مع نفسه، محاورة الإنسان لذاته، هما في الوقت ذاته، إقرار بغربة، وتثبيت لهجرة الآخر، وبناء لصداقة عجيبة بتوكؤ عليها التوحيدي حين تضيق به ولم لا تضيق بما رحبت، على من ألقى السؤال المعرفي مشاعا، عبر الهوامل.

هذه هي هجرة المثقف، وهجرة العقل، وغربة المفكر، ليس في زمن التوحيدي فقط، وإنما في كل الأزمنة، حتى بالنسبة لعصرنا، مع اختلاف درجة الوعي بها.

إن شعور التوحيدي، شعورا يتصف بالمأساوية، حيال الوجود، فللحضور ذوق وللغربة والهجرة أذواق، والتوحيدي ذاق الاثنين معا، حضور يكتنفه هجران، وعربة تمعن في منعطفاتها وشباكها.

إن الهجرة والغربة كلاهما بالنسبة لرجل في حجم التوحيدي، يتعلقان بالبعد الحضاري، أي بالعقل وما أنتجه، وهو الذي اختبره على امتداد حياة، وصارع من أجل تثبيته.

قريب غريب:

ويتكلم التوحيدي عن غربة قريب، ضمن الإجابة التي قدمها، وهي بمثابة هجرة ماكثة للأوطان، ليست هجرة متحركة يتخللها الاختيار القسري نحو جهة معينة وإنما هجرة ثابتة معزولة حركيا تقتضي الوجود واللاوجود في آن واحد يقول: " هذا وصف غريب نأى عن وطن بني بالماء والطين وبعد عن آلاف له عهدهم الخشونة واللين، ولعله عاقرهم الكأس بين الغدران والرياض، واجتنى بعينه محاسن الحدق المراض، ثم كان عاقبة ذلك كله إلى الذهاب والانقراض، - فأين أنت عن قريب قد طالت غربته في وطنه، وقلّ حظه ونصيبه من حبيبه وسكنه ؟ وأين أنت عن غريب لا سبيل له إلى الأوطان، ولا طاقة به على الاستيطان؟

غربة الوطن، وأين لك من وطن تتنسم فيه رائحة تربته الطيبة، وتشفي غليل عطشك من هوائه. إن وحشة الأوطان تعتري كل غريب، وإمكانية إطفائها تتملك كل لبيب، فالعودة قائمة وهي باستطاعة كل إنسان، ولكن عن قريب غريب وهو في وطنه غريب.لا يمكن تفسير ذلك، إلا من خلال نظرة واقعية، وهي أن غربة الإنسان في وطنه تكون من خلال عدم التماثل الثقافي بين هذا الغريب وغيره من الناس، فلم يستسيغوا أفكاره، وإن فهموه لم يكن بإمكانهم التدقيق والوصول إلى أهدافها.

وما عبارة التوحيدي الواردة في الهوامل والشوامل " الإنسان أشكل عليه الإنسان " إلا وجها من تلك الصورة الغامضة التي رسمها، وفي هذه الحالة كان معرضا، يصف، وهو الواصف لحاله "... إن نطق تطق حزنان منقطعا، وإن سكت سكت حيران مرتعدا، وإن قرب قرب خاضعا، وإن بعد بعد خاشعا، وإن ظهر ظهر ذليلا، وإن توارى عليلا، وإن طلب طلب واليأس غالب عليه، وإن أمسك أمسك والبلاء قاصد إليه، وإن أصيح أصبح حائل اللون من وساوس الفكر، وإن أمسى أمسى منتهب السر من هواتك الستر، وإن قال قال هائبا، ......" **(أبو حيان التوحيدي، 1981، ص113).**

ما ترك التوحيدي، وصفا للغريب إلا قدمه – مما يدل على أنه كان يسبر غور أعماقه، وبصف في حاله، ويتبين لنا ذلك من مما سبق، كما يتبين لنا من خلال كتاباته الأخرى، التي تفيد في أن اهتمامه بالإنسان، والعمل على التنظير له، وفق منطق إنساني قد اصطدم بالكثير من الصدمات سواء على المستوى الشخصي، أو على المستوى العام.

- الغريب في غربته غريب:

تعمق التوحيدي، في دها ليس الغربة، فأدهش الغربة ذاتها، وأبهر الغريب، إحساسا وشعورا. عبر فاختصر، واختصر فاقتصر على تجسيم الغربة....بوطن يكون فيه القريب غريب، نافيا بذلك انتماء جفاء الأصدقاء للغربة " فأغرب الغرباء من صار غريبا ". (**نفس المرجع السابق، ص 115**).

".... وقد قيل: الغريب من جفاه الحبيب. وأنا أقول: بل الغريب من واصله الحبيب، بل الغريب من تغافل عنه الرقيب، بل الغريب من حاباه الشريب، بل الغريب من نودي من قريب، بل الغريب من هو في غربته غريب، بل الغريب من ليس له نسيب، بل الغريب من ليس له من الحق تصيب.

لقد ساوى التوحيدي بين غربة الأوطان، والغريب الذي هو في غربته غريب، رص الكلمة بالمعنى، وكيف المعنى بالهجرة، فاستقام وصف المعاناة لعالم الولوج فيه قسري، والخروج منه مجهول. إن وسم لوحة متناسقة لمأساة، وخاصة مأساة من في وطنه غريب، يظهر عند التوحيدي في الانسياب اللغوي، فالمفردة تشرح ما قبلها وتمهد لما بعدها. فهو يعطينا " صورة صادقة وكاملة للغريب، لهذا فهو يمسك بريشته ليرسم لتا صورة فنية لملامح الغريب ومسلكه في الحياة...." (**محمد المسعودي، 2007، ص 183**).

إن الحال الذي كان عليه التوحيدي، يدمي القلوب "..تعلى نبكي على حال أحدثت هذه النفوة وأورثت هذه الجفوة " (**أبو حيان التوحيدي، 1981، ص**

114). فكم من مفكر ومن مثقف هذا حاله، والفرق أن التوحيدي صرح في لوعة، وغيره كتم فاختلطت عليه المفاهيم، سواء عن وعي أو عن غير وعي، يكفي وصفا غريب في غربته غريب، لأن معنى ذلك، غريب العقل والفعل، غريب في الحضور غريب في الغياب. لم يترك التوحيدي صفة ولا حال ولا مبتدأ ولا خبر....إلا وخاطب به سائله المجهول، وهو خطاب موجه في هذه الحالة إلى كل من شعر بهذه الهجرة، وهي نوع من الهجرة تجاوز التوحيدي من خلاله الغربة ومفاهيمها المعتادة.

من يقرأ الإشارات ويمعن النظر، يعيش مكابدة التوحيدي الغريب وهمومه، من أجل تثبيت الفكرة، وتسطير القلم. فخطابه لم يوجه إلى فئة من الناس، بل لقد حاول من خلال مؤلفاته الأخرى أن يجعل من الفلسفة ثقافة شعبية عامة. لقد عبر بحق عن معاناة مفكر، عن غربة مثقف عن هجرة متمرد. فتوجه للوجدان وللقلب، بعدما استعصى عليه الولوج إلى عقل مغلف بتسطح ثقافي مميز.

التوحيدي ووديعة الله:

يكفي وصفا للغريب، وبكفي السائل ثقل وديعة التوحيدي عندما يقول: "أيها السائل عن الغريب، أعمل واحدة ولا أقل منها، وإذا أردت ذكر الحق فأنس ما سواه، وإذا أردت قربه فابعد عن ما عداه، وإذا أردت المكانة فدع ما تهواه لما تراه.... وبلك، إلى متى تنخدع، وعندك أنك خادع، وإلى متى تظن أنك رابح، وأنت خاسر....." **(نفس المرجع السابق، ص 117)**.

تنبيه التوحيدي لغافل عن غفلته، ولمتوهم عن أوهامه، ولخاسر عن إفلاسه، يحمل أكثر من دلالة، عن الوعي والوعي الزائف، وعن السعادة والسعادة السلبية " ما أسعد من كان في صدره وديعة الله بالإيمان فحفظها حتى لا يسلبها منه أحد، أتدري ما هذه الوديعة ؟

هي والله وديعة رفيعة هي التي سبقت لك منه وأنت بدد....أنت في ملكوت غيب الله ثابت في علم الله، عطل من كل شيء إلا من مشيئة الله..... فما

أسعدك أيها العبد، فهذه العناية القديمة من ربك الكريم الذي نظر لك قبل أن تنظر لنفسك....يا هذا أحجر أنت ؟ فما أقسى قلبك......هل يفعل الإنسان العاقل بعدوه ما تفعله أنت بروحك ؟ لا ينفعك وإن كان شافيا، ولا بنجع فيك نصح وإن كان كافيا.

هاهو التوحيدي يصل إلى وديعة الله، بعد جولة الهجرة والغربة. فسعادة الإنسان إيمانه.

خاتمة:

لم يتكلم التوحيدي في الإشارات إلا غربة ممزوجة بمرارة الهجرة، فهو بقدر ما يعبر على نفسه بصدق وأناة، يعبر عن الأخر في لوعة وحسرة. إن غياب الوعي بالواقع لدى إنسان القرن الرابع الهجري، جعل من أفكار التوحيدي تتجاوز عصره بقرون. فالوعي يظل غائبا مما يترك الإنسان يتعايش مع الغربة والهجرة.

إن غموض الهدف من حياة الإنسان، بل من وجوده، يفسح المجال إلى الهجرة وإلى غربة يطول زمانها. فغربة التوحيدي مست شعور إنسان ذلك الحين، ذلك الشعور الذي يتميز بعدم الاكتراث ما يحقق إنسانية الإنسان.

صعب على مجتمع يغيب فيه الوعي بالوجود، ويصبح الوجود واللاوجود سيان لدى الأفراد والجماعات، لقد استجمع التوحيدي الأفكار فحاصرته الغربة، وبحث في حقيقة الإنسان وأسكب على بعض من أفكاره قبسات استنهاض الوعي، وكتب عن حال الغريب، وهي حاله.

ماذا لو تحقق هدف التوحيدي ؟ بل هدف الفلاسفة الأدباء، في إرساء دعائم فلسفة إنسانية، بحس فلسفي انتقادي لواقع همش العقل والفكر والجمال، وتمعن في التجاهل والإحباط، وخلق مبررات الخيبة بعد الخيبة.

غربة التوحيدي هجرة مثقف مهما أولت هذه الغربة، وسيظل صاحب " البصائر والذخائر " والإشارات في غربته حاضرا، وفي حضوره مثالا لواجهة ثقافية، في الثقافة العربية الإسلامية.

مراجع البحث:

1- إبراهيم الكيلاني، **أبو حيان التوحيدي**، دار المعرفة، مصر، 1957.

2- إبراهيم كرياء، **أبو حيان التوحيدي أديب الفلاسفة وفيلسوف الأدباء** ، المؤسسة المصرية العامة، دط، دت.

3- إبراهيم محمود، **أبو حيان التوحيدي في قضايا الإنسان واللغة والعلوم** ، الدار المتحدة للنشر، 1985.

4- أبو حيان التوحيدي، **الإشارات الإلهية**، حققه وقدم له عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات الكويت، دار القلم بيروت — لبنان، الطبعة الأولى 1981

5- أبو حيان التوحيدي، **المقابسات**، تحقيق وتقديم محمد توفيق حسين، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1970

6- أبو حيان التوحيدي، **البصائر والذخائر** ، تحقيق وداد القاضي، دار صادر، ط 1 بيروت 1988.

7- أبو حيان التوحيدي، **الصداقة والصديق** ، تحقيق وتعليق إبراهيم الكيلاني، دار الفكر،، ط1، دمشق 1964.

8- أحمد الحوفي، **أبو حيان التوحيدي**، مكتبة النهضة، ط2، القاهرة 1964.

9- آدم ميتز، **الحضارة العربية في القرن الرابع الهجري** ، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1957.

10- سلمان محمد سلمان الوابلي، **الاحتراق النفسي ومستوياته** ، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة 1995.

11- عادل العوا، **الكلام والفلسفة**، مطبعة جامعة دمشق، ط2، دمشق 1964.

12- محمد مسعودي، **اشتعال الذات** " سمات التصوير الصوفي في كتاب الإشارات الإلهية " لأبي حيان التوحيدي، الانتشار العربي، ط1، بيروت 2007.

الهوامش:

دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي (دراسة ميدانية)

نادية عبد الكريم الزعبي
كلية التربية جامعة دمشق
nadia_z@ymail.com

ملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي، وأثر بعض المتغيرات على هذا الدور.وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة مكونة من (45) عضوا، بطريقة عشوائية، كما اعتمدت استبيانا لتحديد درجة هذا الدور يتكون من 22 بنداً.وتبين من تحليل النتائج وتفسيرها أنه يوجد دور متوسط لعضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي، وقد كان دوره في الإسهام في برامج التعليم المفتوح والمستمر، والمساهمة في نشر المقالات والدراسات التي تخدم المجتمع واضحا، وكذلك في إقامة الندوات والمحاضرات وتقديم الاستشارات التربوية للمجتمع المحلي.كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية ومتغيرات الدراسة. وقد اقترحت:

- ربط البحوث التربوية والعلمية باحتياجات المجتمع المحلي.

- زيادة التواصل بين أعضاء هيئة التدريس ومؤسسات المجتمع المحلي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع وتنميته وتعزيز هذا الدور.

Summary

The role of university teachers at the Faculty of education

in local community service (Field study)

This study aimed at showing the role of university teachers at the Faculty of Education in Damascus university in serving the local community ,and the impact of some changes on this role.

the researcher used the analytical descriptive approach. A sample consisted randomly of 45 members was chosen For this study, the researcher used questionnaire to define this role.

The analysis & explanations of the results showed that there was a positive role of the teachers in serving local community.This role was so clear in open learning programs, continuous learning and in the contribution by publishing articles and studies which serve the community.It is also clear in making seminars and lectures as well as giving educational consultations to local community.

The study also showed that there was no significant statistical differences between the role of university teachers and the study variables.

The study suggested the following:

-To link the educational researcher with local community needs.

-To increase the communication between university teachers & local community.

-To carry out more studies about the role of teachers and to develop and enhance this role.

أولا- مشكلة الدراسة وأهميتها:

1- المقدمة:

تركز جميع دول العالم المتقدمة والنامية على أهمية التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة، لدوره في عملية إعداد الموارد البشرية اجتماعيا وأكاديميا ومهنيا، والتي تمثل العنصر الأساسي في هذه العملية.وتنظر كثير من الدول النامية إلى التعليم الجامعي على أنه الأداة التي تمكنها من تحقيق أهداف التنمية الشاملة والانتقال إلى مرحلة تنموية أكثر تقدما.

"وقد شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولا جذريا في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العالي والتي تمثلت في الانفجار المعرفي الهائل، وبروز ظاهرة العولمة ونمو صناعات جديدة أدت الى توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي، من هنا فقد أصبح التعليم العالي مطالبا أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة وذلك من خلال تطوير المهارات البشرية واستحداث تخصصات تتناسب ومتطلبات العصر مع الحرص على تخريج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العصر".(عبد الدايم، 2000، ص223).

وتعد الجامعة مؤسسة إنتاجية تعمل على إعداد الكفاءات البشرية وصناعة الأجيال وتنشئتها علميا وفكريا واجتماعيا وروحيا، وهي من هذا الجانب مؤسسة استثمارية تعمل على زيادة رصيد المعرفة والإفادة من ثمار التراث العلمي والإنتاج الفكري وتنمية الثروة البشرية "ويعتبر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات ركائز الجامعات العلمية والتربوية فهم يؤدون أدوارا ووظائف تنبثق من وظائف جامعاتهم وإن أي محاولة لتطوير التعليم الجامعي لابد أن تبدأ من أعضاء الهيئة التدريسية في أي إصلاح أو تطوير منشود.ولا تحقق الجامعة أهدافها إلا من خلال أعضاء الهيئة التدريسية وما يؤدونه من أدوار وظيفية".(حياوي، 1993، ص 310).والدراسة الحالية تتناول أحد تلك الأدوار التي يؤديها عضو هيئة التدريس في الجامعة، وهو

دوره في خدمة المجتمع، وتسعى الدراسة إلى معرفة وتحديد دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية في خدمة المجتمع، وقد تساعد النتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسة على أن تكون بداية لدراسات أخرى في هذا المجال،حيث أن تطوير التعليم الجامعي لمواكبة طبيعة العصر ومتطلبات التنمية الشاملة يعمل على المساهمة في التنمية المجتمعية، بحيث تصبح الجامعة مرتبطة بواقع المجتمع ومشكلاته.

2- مشكلة الدراسة:

لقد انتشرت مفاهيم خدمة المجتمع وتطبيقاتها في كثير من جامعات العالم، واختلفت من بلد إلى آخر، ومن جامعة إلى أخرى، ولكنها يجمعها جميعا ارتباطها بالمجتمع، وإسهامها في حل قضاياه ومشاكله، وهذا ما أكدته المادة رقم(54–55–57) التي وردت في قانون تنظيم الجامعات حيث "تهدف الجامعة إلى مواكبة تقدم العلم والتقانة في المؤسسات الأكاديمية في البلدان المتطورة، وتلبي حاجات التنمية الشاملة في الجمهورية العربية السورية، وتهدف إلى ربط الجامعة بالمجتمع والمساهمة في إيجاد الحلول لمختلف القضايا التي تواجه التنمية الشاملة في الجمهورية العربية السورية"(قانون تنظيم الجامعات، 2007، ص 20)وانطلاقا من اهتمام الجامعة بالمجتمع، ومن أهمية دورها في ذلك، تأتي هذه الدراسة لتسهم في توضيح دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي، وعلاقة هذا الدور ببعض المتغيرات.

3- أسئلة الدراسة:

يحاول البحث أن يجيب عن السؤالين التاليين:

1– ما دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي وبعض المتغيرات:كالجنس - عدد سنوات الخبرة - والدرجة الأكاديمية؟.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تقع في ميدان التعليم الجامعي، حيث تعد الجامعة أداة من أدوات المجتمع الأساسية التي تعنى بتطوير المعرفة من أجل النهوض بالمجتمع وحل مشكلاته، وتتناول الدراسة مجالا على جانب كبير من الأهمية وهو التعليم العالي والذي تنبع أهميته في كونه يعكس الصورة الحضارية للمجتمع ويؤثر على قطاعات الإنتاج والخدمات، وتناولنا لإحدى مؤسساته من حيث خدمتها للمجتمع يعد تمشيا مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة الربط بين الجامعة والمجتمع، بالإضافة إلى حداثة هذه الدراسة في هذا المجال في قطرنا في حدود علم الباحثة، وأنها تحاول الكشف عن دور عضو هيئة التدريس في جامعة دمشق -كلية التربية-في خدمة المجتمع.وتأمل الباحثة أن تتوصل الدراسة الحالية إلى نتائج قد تفيد العاملين في التعليم الجامعي لتوجيه اهتمامهم بدور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع وبمتطلبات هذا الدور.

5- أهداف الدراسة:

1- توضيح دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي.

2- تعرف الفروق بين دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي وكل من الجنس وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية.

3- تقديم بعض المقترحات التي قد تفيد في تطوير هذا الدور.

6- حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق —كلية التربية. ممن هم برتبة أستاذ، وأستاذ مساعد، ومدرس. للعام الدراسي 2009/2008 كما اقتصرت على دراسة عدد من المتغيرات: كالجنس، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية.

7- مصطلحات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدة مصطلحات ترى ضرورة تعريفها:

7–1– **الدور**: ويعرفه جوردن البورت بأنه ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذي يحتل مكانا معينا داخل الجماعة(وطفة، 1993، ص 57) ويقصد به النشاطات والأعمال الإدارية والخدمات التي يمارسها عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع كما تحددها أداة الدراسة.

7–2– عضو هيئة التدريس : هو الأستاذ الجامعي العامل في الجامعات السورية سواء حكومية أو غير حكومية وذلك ضمن الرتب الأكاديمية التالية:أستاذ، أستاذ مساعد.مدرس.

7–3– **خدمة المجتمع**: وتعرف أبأنها جملة النشاطات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والتي تكون مدعومة كليا أو جزئيا من هيئات أو مؤسسات اجتماعية أو إنتاجية، وهي نشاط تقوم به الجامعة موجه لخدمة أبناء المجتمع يتضمن تقديم النصح والإرشاد وتوفير المعلومات للأفراد والهيئات وإجراء البحوث التطبيقية لحل ما يواجه المجتمع المحلي من مشكلات، وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات وبرامج التدريب للعاملين في أجهزة الدولة ومؤسساتها ولأبناء المجتمع المحلي عامة.(الجبر، 1993، ص118).

كما تعرف خدمة المجتمع أيضا بأنها مختلف الأنشطة التي تقوم بها الجامعة والموجهة لخدمة أفراد المجتمع وهيئاته بغرض تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في شتى المجالات، وتطبيق المعرفة لحل المشكلات المختلفة التي تواجهه مستفيدة في ذلك بجميع الامكانات المادية والبشرية المتاحة بالجامعة.(الحيني، 2001، ص 8). وفي هذا البحث: يقصد بها الأنشطة التي يقوم ويشارك بها عضو هيئة التدريس داخل وخارج الجامعة، وذلك بتوفير الآراء والاستشارات لمساعدة المجتمع على حل مشاكله والتغلب على صعوباته عن طريق خبراته واختصاصاته.

7–4– المجتمع المحلي: هو عبارة عن مجموعة من الأفراد يعيشون في منطقة أو بيئة محدودة المعالم، ويطلق هذا المصطلح على المجتمعات المحلية المتحضرة .(الحجار، 2007، ص 14)ويقصد به في هذه الدراسة مجتمع مدينة دمشق.

ثانيا- الإطار النظري:

1- وظائف الجامعة:

تلعب الجامعات دورا حيويا في كل المجتمعات، وتقوم الجامعات بدورها في التنمية من خلال قيامها بأدوار متعددة ومتشعبة تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تمتلك قدرات فكرية تمكنها من القيام بهذه الوظيفة نظرا لما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا مما يمكنها من التعامل مع المشكلات والتحديات التي تمر بها المجتمعات (حسن، 1996، ص54).

والجامعة مؤسسة اجتماعية تؤثر في المجتمع من خلال ما تقوم به من وظائف كما أنها تتأثر بما يحيط بها من مناخات تفرضها أوضاع المجتمع أو حركته. (عبد الحميد، 1996، ص 185).

ويرى كثير من الباحثين أن هناك إجماعا على أن الوظائف الرئيسة للجامعة تنحصر في ثلاثة مجالات رئيسة وهي: التعليم لإعداد القوى البشرية.والبحث العلمي. وخدمة المجتمع (مرسي، 2002، ص22).

و لكن لا يمكن للجامعة أن تؤدي وظائفها وتحقق أهدافها بصورة فعالة بمعزل عن توفر القوى البشرية المؤهلة والموارد المالية اللازمة، لذلك تعمد الجامعات الى تحديد أدوار ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس فيها باعتبارهم يمثلون حجر الزاوية في المسيرة الجامعية، ويتوقع منهم أن يؤدوا أدوارهم بصورة فردية أو جماعية. مما يجعل بالتالي عملية الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي تحقق أهدافها المرجوة (ماتيرو وآخرون، 2000، ص 26). وعلى ضوء ذلك فإن دور عضو هيئة التدريس يمثل أساسا من أسس البناء الجامعي، كما أن دوره يتعدى التدريس إلى التأثير في شخصيات الطلاب من خلال البرامج والنشاطات العلمية التي يحرص على تنفيذها.ومن الجدير بالذكر هنا أن دور عضو هيئة التدريس يختلف باختلاف حجم الجامعة ومسؤولياتها وتباين الأنظمة التي تستند إليها في تحديد فلسفتها وأهدافها، وتتركز أدواره في مجالات التدريس، والبحث العلمي والتأليف والترجمة وتقديم خدمات للمجتمع المحلي من خلال المراكز والمؤسسات المتخصصة.كما أنه يمارس أدوارا إدارية من خلال مشاركته في اللجان المختلفة في الجامعة وتقديم المشورة لمؤسسات الدولة والطلاب، ويرى ماكتري ورفاقه عضو هيئة التدريس لابد وأن تتوافر فيه كفاءات التدريس الجامعي ومواصلة البحث العلمي والاهتمام بالأمور الادارية والتأليف في مجال اختصاصه وقدرته على القيام بدور الموجه والمستشار لطلبته وتقديم الاستشارات للمؤسسات الحكومية(حياوي، 1987، ص 78).

وتتأثر الجامعة في تحقيقها لأ هدافها بعدد من المتغيرات ومنها :الهيئة التدريسية من حيث الإعداد والكفاءة النوعية، ولكن ليس هناك فروق جوهرية بين أهداف التعليم الجامعي بالدول المتقدمة والنامية، إلا من حيث مستوى الأهداف،

وبالرغم من اختلاف الدول النامية في الكثير من المتغيرات، إلا أنه يمكن إدراج أهداف التعليم الجامعي في معظم هذه الدول في الآتي:

1- الإعداد المهني للطالب ليساير متطلبات سوق العمل وطبيعة العصر.

2- تنمية مهارات الطالب الفكرية، وميوله وقدراته واهتماماته.

3- تنمية مسؤولية الطالب المجتمعية ومساهمته في حل مشكلات مجتمعه.

4- مساعدة الطالب على بناء نسق قيمي مساند لعملية الاكتساب المعرفي والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة والعمل المتخصص.

5- البحث العلمي، والمساهمة في البحوث المجتمعية.

6- خدمة المجتمع من خلال نشر المعرفة والبحوث. (السيد، 2004، ص 257).

2- دور عضو هيئة التدريس في الجامعة:

لقد حدد (يوكر، Youker، 1984)سبعة مناشط لعضو هيئة التدريس بالجامعة هي: التدريس، والبحث، والتطوير المهني، الخدمة المؤسسية، والإرشاد والتوجيه، والخدمة العامة، والأنشطة الشخصية.(محمد محسن، 2001، ص 114).

كما تصنف أدوار عضو هيئة التدريس في المجالات الرئيسة الآتية:

1- أدواره تجاه طلابه، وتشمل التدريس والتقويم والإرشاد والتوجيه والإشراف على بحوث الطلبة، ودراساتهم سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو المراحل التالية، وتيسير وتسهيل عملية التعلم، وإعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية.

2- أدواره تجاه المؤسسة التي يعمل بها وتشتمل العمليات الادارية بما فيها من مشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والخطط في

الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة وتمثيل الجامعة أو كلياتها في المحافل الرسمية أو الشعبية.

3- أدواره تجاه نفسه وتشمل سعيه نحو رفع مستوى تأهيله، وتطوير ذاته مهنيا من خلال الاطلاع والبحث، والمشاركة في المؤتمرات، وتنظيم الزيارات، وحضور حلقات النقاش، والدورات التدريبية، وتبادل الزيارات مع زملاء في الجامعات الأخرى.

والجدير بالذكر هنا أن هذه الأدوار يكمل بعضها بعضا، ومن نافلة القول الادعاء بأن أدوار عضو هيئة التدريس لا تتعدى التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وذلك لأن التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والتحولات الاقتصادية والسياسية في العالم تقتضي أن يكون عضو هيئة التدريس عاملا مؤثرا في مجتمعه، ولذلك لابد من المواظبة على تطوير ذاته وأداء أدواره بما ينسجم وروح العصر.

لهذا فإنه عضو هيئة التدريس ينبغي أن يكون مسلحا بالكفايات الشخصية والمعرفية والأدائية التي تمكنه من أداء هذه الأدوار بفاعلية، ويرى جويل "أن أهمية دور المدرس الجامعي المعاصر ازدادت في هذا العصر حيث لم يعد قاصرا على زيادة المعرفة بل تعداها للمساهمة في تغيير النظام التربوي من أجل تحقيق التعليم الملائم والوظيفي.إن المدرس الجامعي المعاصر يجب أن يكون ملتزما تجاه مجتمع عماده العدل والمساواة ولذلك ينبغي عليه العمل على ترسيخ هذه القيم ونشر المعرفة والمهارات في المجتمع"(أبو نوار وبو بطانة، 1990، ص 121).

3- دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع:

أشار رحمة (1996) إلى مجموعة من المهمات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس لخدمة المجتمع منها:

- المشاركة في أعمال التعليم والتدريب المستمر باقتراح البرامج وإعداد المواد التعليمية.

- تقديم الاستشارات والمشاركة في تخطيط مشروعات التنمية والخدمات المجتمعية.

- تنظيم مناشط أو معسكرات طلابية لخدمة المجتمع في المجالات الصحية والعمرانية والاقتصادية والتربوية.

- تحكيم مقترحات المشروعات التي تقدم للنفع العام.

- اقتراح وتنظيم المؤتمرات والندوات والورش التي تخدم قضايا المجتمع والتنمية وأفراد المجتمع والمشاركة في أعمالها ببحوثه ومداخلاته. (رحمة1996، ص 37).

) الى أن مشاركة عضو هيئة التدريس في Martin وقد أشار مارتين (1996، برامج ونشاطات الخدمة العامة تغذي مسؤوليات عضو هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث، وأن الأكاديميين الذين مارسوا نشاطات في مجال الخدمة العامة عادوا الى أعمالهم بنشاط وحماس أكثر.

وتعتبر مشاركة عضو هيئة التدريس في نشاطات الخدمة العامة عملية ملازمة للبحث والتدريس ويجب أن لا يسمح بعزلها أو منح نشاط الخدمة العامة الذي يقوم به قيمة أقل من تقدير مسؤولياته والتزاماته.(العتيبي، 2003، ص 4).

ومن ذلك تشمل أدوار عضو هيئة التدريس تجاه المجتمع المحيط به: خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة وتقديم الاستشارات، وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية والأهلية في خدمة طلاب الجامعة.(بوبطانة، 1990، ص121).

4- دور كليةِ التربية في خدمة المجتمع:

تعد كليات التربية أكثر كليات الجامعة التصاقا بالمجتمع وذلك بحكم نشاطاتها واهتماماتها فهي تعمل في حقل إعدادا المعلمين وتدريبهم والتصدي للمشكلات التربوية.وتسعى كليات التربية بالعمل على تحقيق أهدافها في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في المؤسسات التربوية سواء في التعليم أو الإشراف أو البحوث أو الخدمات النفسية..وذلك من خلال تحقيقها لأهداف العمل الجامعي في مجالاته الثلاثة وهي التدريس والبحث وخدمة المجتمع.

وينبغي على كليات التربية أن تقوم بالأدوار التالية:

- تقديم الاستشارات التربوية للهيئات المسئولة عن التعليم.

- القيام بالبحوث التطبيقية، كما يجب أن تمتد لبحث مشكلات اجتماعية على علاقة وثيقة بالجوانب التربوية.

- التدريب والتعليم المستمر للكوادر التربوية.

- تبسيط المعرفة ونشرها بين أبناء المجتمع المحلي.(الجبر، 1993، ص 120).

5- دور كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع:.

أنشئت كلية التربية في مدينة دمشق في العام 1946، عام استقلال سورية تحت اسم المعهد العالي للمعلمين، وبهدف إعدادا المدرسين والمدرسات للمدارس الإعدادية والثانوية ودور المعلمين والمعلمات وكان هذا يتم خلال أربع سنوات. ويستخدم النظام التكاملي.وفي العام 1952 حول المعهد إلى كلية التربية التي تعد الاختصاصيين في التربية وعلم النفس إلى جانب المدرسين.

- أهداف كلية التربية:

تهدف كلية التربية في جامعة دمشق إلى:

1- تنفيذ السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية.

2- توفير القوى البشرية ذات الكفاية العالية اللازمة للعمل في المجالات التربوية والنفسية وفي التخصصات النوعية المتصلة بها.

3- النهوض بالبحث التربوي والنفسي وتطويره.

4- تلبية حاجات المجتمع من الخدمات التربوية والنفسية.

وتعمل لتحقيق أهدافها على القيام بالمهام اللازمة لذلك ومنها:

1- تربية شخصية الطالب في جميع جوانبها.

2- تنمية حب الطالب للعمل ليسهم في عملية التنمية الشاملة للمجتمع.

3- تنمية الوعي القومي الاشتراكي لدى الطالب وتعزيز انتمائه لوطنه.

4- توجيه الطلبة وإرشادهم نحو التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم الدراسية والمهنية والتي تتفق وحاجات المجتمع.

5- تمكين العاملين في الحقل التربوي من غير المؤهلين تربويا أو من غير الحاصلين على مؤهلات جامعية من تحقيق نموهم المهني.

6- إعداد معلمي رياض الأطفال ومدرسي مواد الاختصاص لمراحل التعليم الأخرى وفي جميع التخصصات.

7- إعداد الباحثين التربويين ورفد مؤسسات الدولة بهم.

8- تنمية الوعي بالبحث العلمي وأهمية نتائجه على المستويات كافة.

9- إجراء البحوث العلمية في المجالات التربوية والنفسية وتوظيف نتائجها في معالجة المشكلات الميدانية.

10- الإسهام في مناشط محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم المستمر والتنمية المستدامة.

11- تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية وإقامة ندوات ومؤتمرات تربوية ونفسية والمشاركة الفعالة في النشاطات العلمية في هذا الإطار.

12- إحكام التفاعل بين الكلية بأقسامها المختلفة وما في المجتمع من مؤسسات ومنظمات تتكامل مهامها مع مهام الكلية.

13- المشاركة في اللجان العاملة في الحقل التربوي والنفسي.(دليل جامعة مشق، 2005).

6- الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات المتعلقة بمحاولة تحديد مسؤوليات وواجبات عضو هيئة التدريس في الجامعة في خدمة المجتمع ومن بينها:

6-1- دراسة إبراهيم (1990) بعنوان:"تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، وهدفت الدراسة قياس وتحليل عبء العمل عند عضو هيئة التدريس بجامعة الكويت.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس وذلك بنسبة 55%، كما بينت الدراسة بأن الكليات لا تختلف في النسبة التي يتوزع بها النشاط الأكاديمي، باستثناء كلية الطب حيث لوحظ أن 44% من الوقت للتدريس و 23% للبحث العلمي و 19% لخدمة المجتمع و 13%لأنشطة أخرى،

كذلك دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الكلية والجنس في أي من المجالات الثلاثة.

وأظهرت الدراسة أن ساعات النشاط للأساتذة المساعدين أكثر من ساعات الفئتين الأخريين في مجال خدمة المجتمع.

6–2– دراسة حياوي (1993): هدفت التعرف على الأهمية النسبية التي يوليها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل للأدوار الوظيفية في الجامعة.ومقارنة الأهمية النسبية التي يوليها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل للأدوار الوظيفية تبعا للقطاعات العلمية التي يعملون فيها.وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

– تباين الاهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل كما عكستها الأوزان المئوية حيث تراوحت بين(67، 4– 69، 5 %).

– كان اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية لجامعة الموصل بالتدريس أولا ثم البحث العلمي والتأليف ثانيا، وجاء اهتمامهم بالأدوار الوظيفية المتصلة بالأعمال الإدارية والأخرى بالمرتبة الثالثة، والخدمة العامة وتقديم الاستشارات في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية، وأبدى أعضاء الهيئة التدريسية اهتماما ضعيفا بالإرشاد التربوي وتطوير شخصيات الطلبة حيث كان في المرتبة الأخيرة.

– تباين الأهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية لجامعة الموصل تبعا للقطاعات العلمية الخمسة التي يعملون فيها وقد أوصت الدراسة:

– بضرورة استيعاب أعضاء الهيئة التدريسية لفلسفة وأهداف التعليم الجامعي الذي سيؤدي الى وضوح الأدوار الوظيفية المختلفة بالنسبة لهم.وتوفير الأجواء العلمية والمستلزمات الضرورية لمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية لأداء الأدوار الوظيفية المختلفة بشكل متوازن.

- وتوفير فرص كافية لأعضاء الهيئة التدريسية للتطوير المهني في مختلف محاور الأدوار الوظيفية.(حياوي علي، 1993، ص334) .

6-3- دراسة فاهوم الشلبي (1997): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهم أهداف الجامعة الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وحاولت التمييز بين أنواع هذه الأهداف فيما يتعلق بالمجتمع والطالب على طريق تحقيق هذه الأهداف.

واستخدمت تحليل مستوى مستعينة بإستبانة رئيسية اشتقت أهدافها من أدلة الجامعات الفلسطينية، وجهت إلى أعضاء هيئة التدريس وأخرى للطلبة في جامعات (النجاح الوطنية- وبيرزيت- وبيت لحم- والخليل والقدس). وقد توصلت الدراسة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية اعتبروا الأهداف التالية أهم الأهداف:

1- العمل على رفع مستوى التعليم في المدارس والمساهمة في إعداد وتأهيل المدرسين وتطوير المناهج والعمل على محو الأمية وحفظ التراث الحضاري العربي للمجتمع وتجديد هذا التراث وإغنائه وتطويره.

وكان تقييم أعضاء الهيئة التدريسية أعلى من تقييم الطلبة عند هدف حفظ التراث العربي للمجتمع وتجديد هذا التراث وإغنائه وتطويره.

بينما كان تقييم الطلبة أعلى من تقييم الهيئة التدريسية عند محو الأمية ، وتنشيط الحياة الثقافية داخل المجتمع عن طريق تفعيل نشاطاتها الثقافية الموجهة نحو عامة الجمهور مثل عقد المحاضرات والندوات العامة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في أنها طرحت فكرة إعادة النظر في أهداف الجامعات في كيفية وأسلوب صياغة أهداف الجامعات من خلال عرض وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. (الشلبي، 1997، ص 174).

6-4- دراسة حسين، (2000): تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وأيضا التعرف على واقع المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وكيفية الاستفادة من الاتجاهات العالمية في تطوير واقع تلك المهام الوظيفية.وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها مايلي:

أ- أن غالبية أعضاء هيئة التدريس بجامعات الدول المتقدمة يهتمون بمهامهم الوظيفية في مجال خدمة المجتمع وذلك عن طريق:

1- مراعاة متطلبات مهمة خدمة المجتمع والتي تتمثل في إعداد القوى البشرية المزودة بالمهارات التي يحتاجها سوق العمالة والحرص على مواكبة التغيرات العصرية وربط المناهج الجامعية باحتياجات المجتمع.

2- تمهين التعليم الجامعي على أن يتم التركيز على المهارات التي تحتاج اليها القطاعات والمؤسسات الانتاجية المختلفة.

3- مشاركة مسؤولي المؤسسات والقطاعات في مجالس إدارات المؤسسات الجامعية.

4- توجيه أنشطة أعضاء هيئة التدريس تجاه خدمة المجتمع وحل مشاكله.

ب- اهتمام أعضاء هيئة التدريس بخدمة المجتمع يتمثل بـــ:

1- التدريس بمراكز خدمة المجتمع بالجامعات.

2- المشاركة في التعليم المستمر والتعليم بالمراسلة والتعليم المفتوح.

3- زيادة التدريس خارج الحرم الجامعي.

4- الاهتمام بتعليم الكبار.

5- مساهمة المؤسسات والقطاعات الانتاجية في تزويد الجامعات بالأجهزة التكنولوجية المتطورة والمساهمة في دفع نفقات تعليم الطلاب.

ج- أوضحت الدراسة أن العلاقة بين الجامعة والمجتمع المحلي محدودة وغير مؤثرة.(حسين، 2000، ص 315).

6-5- دراسة لوري بيث ويك(1993): حاولت هذه الدراسة تحديد أداء الدور متعدد الأبعاد لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأرض الممنوحة والموجهة للبحث.كما حاولت الدراسة معرفة كيفية ترتيب أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم الوظيفية في مجال البحث والتدريس والخدمة العامة حسب الأولوية وكيفية قيام أعضاء هيئة التدريس بأداء وظائفهم بأعلى كفاءة ممكنة.

وتوصلت الدراسة النظرية والميدانية التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس الى أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة يرون أن التدريس والبحث العلمي والخدمة العامة أنشطة مرتبطة ببعضها، كما أن أعضاء هيئة التدريس لا يعطون أوقاتا متساوية للوظائف الثلاثة، ولا يفضلون أن تتجزأ أنشطتهم إلى أنشطة منفصلة.وتوصلت أيضا إلى أن الخدمة العامة غير محددة ومن الصعب تقييمها وأيضا توصلت إلى أن عددا كبيرا من أفراد العينة يقومون بأدوارهم الوظيفية الثلاثة في صورة متكاملة وبكفاءة عالية في خدمة المجتمع.

6-6- دراسة داون فود وميشيل شيا(2004): حاولت هذه الدراسة أن توضح الخدمات التطوعية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، في إحدى الجامعات الكندية، والتي تتجاوز قاعات الدرس.وتمثلت بالخدمات التطوعية المقدمة للمرضى في المراكز الصحية، وفي بعض مراكز الصم والبكم، وقد تجاوز عملهم ساعات العمل اليومي التي تقدر ب 8ساعات، حيث كرسوا وقتهم وجهدهم للعمل التطوعي لمدة طويلة .وقد أشاد المستشار التربوي بالمتطوعين، مما أعطى مفهوما جديدا لمراكز الأبحاث والخدمة المجتمعية.

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

اشتملت الدراسات السابقة على قسمين الأول دراسات عربية والثاني دراسات أجنبية، وقد جاء عرض هذه الدراسات من أجل التقصي عن إمكانية الإفادة منها في الدراسة الحالية من حيث التعرف على الأهمية النسبية لوظائف الجامعة، وتحليل الأنشطة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، فبينت أغلب تلك الدراسات أنها تبدي اهتمامها بالتدريس وتوليه أهمية أكبر من خدمة المجتمع، كما أن البعض الآخر منها أشار إلى أهمية ربط الجامعة بسوق العمل مما يزيد من مساهمة الجامعة في خدمة مجتمعها وتأتي هذه الدراسة لتلقي بعضا من الضوء على هذا الجانب من دور عضو هيئة التدريس في الجامعة، وما إذا كان هناك علاقة بين دور عضو هيئة التدريس وبعض المتغيرات التي حددها الدراسة، ولا يمنع من إضافة رؤية علمية لهذه المتغيرات وما ينتج عن هذه الدراسة من إضافة معلومة جديدة يستفيد منها باحثون جدد.

ثالثا- منهج الدراسة وإجراءاتها:

1- المجتمع الأصلي للدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق، وممن هم في رتبة أستاذ، أستاذ مساعد، ومدرس.والعاملين خلال العام الدراسي2008/2009، وباستثناء القائمين بالأعمال والمعيدين.حيث بلغ عدد أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية في جامعة دمشق(155)عضوا، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس(91)عضوا من القائمين على رأس عملهم لهذا العام (جامعة دمشق، كلية التربية، 2009).

2- عينة الدراسة:

وهي عينة عشوائية طبقي، وقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبيان بشكل عشوائي على أعضاء هيئة التدريس وقد بلغت العينة(45) عضوا من أعضاء هيئة

التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، أي بنسبة (50%)، والجدول رقم (1) يوضح توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (1)

الجنس	العدد	النسبة
أعضاء الهيئة التدريسية (ذكور)	21	46
أعضاء الهيئة التدريسية (إناث)	24	54
المجموع	45	%100

كما اعتمدت الباحثة على متغير سنوات الخبرة كمتغير مستقل في سحب العينة، كما يظهر في الجدول (2)

الجدول رقم(2)

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
من (1–5)سنوات	17	38
من (6–10)سنوات	10	22
(أكثر من 10)سنوات	18	40
المجموع	45	%100

وكذلك متغير الدرجة الأكاديمية في التحصيل العلمي، كما يظهر في الجدول رقم (3)

الجدول رقم(3)

التخصص	العدد	النسبة
أستاذ	4	9
أستاذ مساعد	3	7
مدرس	38	84
المجموع	45	%100

3- منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، وهي تهدف إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي وبالتالي فقد استخدمت الباحثة **منهج البحث الوصفي التحليلي،** لأنه المنهج الأكثر ملاءمة للدراسات الوصفية وباعتباره جهداً علمياً منظماً للحصول على معلومات وبيانات لوصف الظاهرة موضوع البحث، ويعرف منهج البحث الوصفي (descriptive Research)، "بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات" (wiersma, 1998, p.15.)

4- القوانين والمعادلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة مجموعة من القوانين والمعادلات الإحصائية التي تم من خلالها التحقق من أسئلة البحث وربط متغيراته مع بعضها البعض وهذه المعادلات هي:

- اختبار (ت) ستيودنت لبيان دلالة الفروق.

- معامل ارتباط بيرسون.

- المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية.وتحليل التباين الأحادي (ANOVA.)

5- أداة الدراسة: استبيان من أعداد الباحثة

بعد مراجعة أدبيات البحث المتعلقة بدور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي والإطلاع على العديد من الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي استبيان مكون من(22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد (الخماسي)، بحيث يتألف كل بند من بنود الاستبيان من عبارة تتعلق بدور عضو التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحليويكون لكل عبارة إجابة واحدة من خمس إجابات، وقد وضعت الباحثة (1) درجة قليلة جداً، و(2) درجة قليلة، و(3) درجات متوسطة، و(4) درجات كبيرة، و(5) درجات كبيرة جداً، ورُوعي في صياغة الفقرات السهولة والوضوح وبساطة الأسلوب وأن تكون شاملة لمعظم ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أدوار مهنية في خدمة المجتمع. وتكون الاستبيان من قسمين:
القسم الأول ويشمل البيانات الشخصية عن أعضاء هيئة التدريس أفراد العينة وهذه البيانات هي:الجنس، عدد سنوات الخبرة، الدرجة الأكاديمية.

القسم الثاني: ويشمل استبيانا للتعرف على دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع.(ملحق رقم 1).

6- إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

6-1- صدق المحكمين Face validity : اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري الذي عرفه علام بأنه: رفع استثارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الاختباري" (علام، 2000، 257) وقد

عرض الاستبيان على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صدقه وسلامة مفرداته، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم.

وفي ضوء تعديلات السادة المحكمين تم صياغة الاستبيان بصورته النهائية، وفرغت البيانات على برنامج (SPSS) وأجرت الصدق التمييزي والصدق الداخلي

2–6Discriminate Validation – الصدق التمييزي: للتأكد من صدق الاستبيان عمدت الباحثة إلى إ جراء الصدق التمييزي والذي عرفه امطانيوس ميخائيل بأنه: "مفهوم كمي وإحصائي يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، 86، 152).

"قامت الباحثة بإجراء الصدق التمييزي (معامل التمييز) للاستبيان ثم عالجت النتائج إحصائيا باستخدام معامل (مان – وتني) اللابرامتري. وكانت النتائج كما يظهر في الجدول رقم (4)

الجدول رقم (4)الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لأداة الدراسة

الصدق التمييزي		N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	حجم الأثر	U مان وتني
						uمعامل مان وتني
دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع	1	15	8.00	.000	-0.85	.000
	3	15	23.00	.000		.000
	Total	30		.000		.000

نلاحظ من الجدول أن معامل وتني للاستبيان المؤلف من (45) عضوا من هيئة التدريس هو: (U = 0.00) وحجم الأثر يساوي (−0.85) وهو حجم أثر كبير فالصدق التمييزي للاستبيان مرتفع ويمكن الاعتماد على الأداة لإنجاز أهداف البحث.

6−3− الصدق الداخلي (تحليل البنود): يُعد تحليل البنود أحد أنواع الصدق الداخلي، ويستخدم كإجراء إحصائي لعزل أنواع معينة من البنود أو حذفها، ويتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس الفرعي، إذ تحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة (عبد الخالق 1996، 140).

الجدول رقم (5)

Correlations											
	Q1	q2	q3	q4	q5	Q6	Q7	q8	q9	q10	Q11
Pearson Correlation	.796**	.651**	.702**	.728**	.617**	.633**	.651**	.764**	.776**	.714**	.790**
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
	q12	q13	q14	q15	q16	q17	Q18	q19	q20	q21	Q22
Pearson Correlation	.781**	.739**	.653**	.744**	.573**	.539**	.818**	.718**	.756**	.732**	.709**
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المجموع الكلي للبنود وكل بند على حدة تراوحت بين (.539** و .818**) وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد الصدق الداخلي للإستبيان وأنه يقيس سمة واحدة.

"6− 4− ثبات الأداة: والمقصود بالثبات، قياس مدى استقلالية المعلومات، عن أدوات القياس ذاتها، أي مع توافر نفس الظروف والفئات والوحدات التحليلية

والعينة الزمنية.ذلك أنه من الضروري الحصول على نفس النتائج مهما اختلف القائمون بالتحليل ووقت التحليل" (العبد، 2003، 61). "وهو خاصية من خواص المقياس الجيد، ويعبر عن الاتساق في الأداء من بند لآخر، أي أن الاختبار يعطي تقديرات ثابتة" (الأنصاري، 2000، 14).

Spilt-Halfوقد استخدمت الباحثة طريقة التجزئة التنصيفية للاستبيان(
)، والتي يمكن من خلالها تحديد الحد الأعلى لمعامل ثبات الاستبيان، Method
) التي يمكن من خلالها Cronbach Alphaكما استخدمت طريقة ألفا كرونباخ (
حساب القيمة الأدنى لمعامل ثبات الأداة كما هو مبين في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

الاستبيان	معامل جتمان للتنصيف	معامل كرونباخ ألفا
دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي	.966	.952

نلاحظ من الجدول ارتفاع معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل كرونباخ
) 96.)، ومعامل الثبات للتنصيف (معامل جتمان للتنصيف) بلغ (950.ألفا (0
وهو ثبات عال.

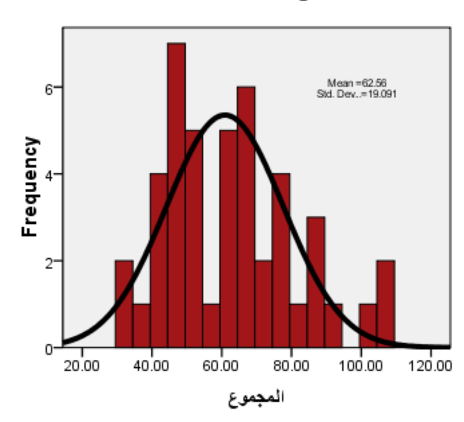
6- 5- التوزيع الإعتدالي : قامت الباحثة باختبار (التوزيع الاعتدالي) لمعرفة إذا كانت العينة معلمية أو لامعلمية، ومن خلال الجدول رقم (7) تبين أن مستوى
) 157.) واختبار شابيروهو (*200.الدلالة لاختبار كالمغروف للإستبيان هو(

وبالتالي تعد العينة معلميةٍ كما يدل على ذلك الإحصاء 05.وكليهما أكبر من 0 الوصفي أنظر الشكل رقم(1)

الجدول رقم (7)

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الإحصاء الوصفي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاء الوصفي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموع	.095	45	.200*	.963	45	.157
a. Lilliefors Significance Correction						





الشكل رقم (1)

رابعا- تحليل النتائج وتفسيرها:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تم تطبيق أداة الدراسة لمعرفة الفروق بين متوسطات آراء أفراد عينة الدراسة حول دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في خدمة المجتمع المحلي ، وقد

حددت دلالة الفروق للاستبيان باستخدام المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية.

وبمقارنة متوسط الآراء المحسوب لدى أفراد العينة مع متوسط الرأي العام نستطيع أن نقرر إن كان هناك دور لأعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي أم لا.حيث تم حساب متوسط آراء أفراد العينة للاستبيان بضرب عدد البنود بالعدد (2.5) والذي يُعد المتوسط العام إذ أنّ الخيارات كانت خماسية وتتراوح من (1– 5). والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8)حساب متوسط الآراء:

المجال	عدد البنود	متوسط دور العام
عبارات الاستبيان	22	55

كما قامت الباحثة بترتيب درجات الآراء، وفق درجات الاستبيان على الشكل التالي:

الجدول رقم (9)

دلالات الاستبيان	درجة دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع	النسبة المئوية لدرجة دور عضو الهيئة في خدمة المجتمع
قليلة جدا	1	% 20–1
قليلة	2	%40 – 21
متوسطة	3	%60 – 41
كبيرة	4	%80–61
كبيرة جدا	5	%100–81

ولمعرفة درجة هذا الدور، تم صياغة السؤال الأول:

- ما دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي ؟

الجدول رقم (10)

الرقم	عدد البنود	الدرجة الكلية	المتوسط العام	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	درجة دور أعضاء هيئة التدريس
1	22	110	55	62.55	56%	متوسطة

يتضح من الجدول رقم(10) **أن** درجة دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في خدمة المجتمع المحلي جاءت بنسبة 56% وبدرجة متوسطة.كما قامت الباحثة باختبار متوسط الاستجابة على الاستبيان، مع المتوسط المفترض العام، لتتأكد من إجابات الأعضاء، هل هي في المتوسط العام أم أنها أدنى من المتوسط العام أم أنها تقع فوق المتوسط العام عند مستوى الدلالة (**0.05**.)

) لدور أعضاء One-Sample Test Test يوضح الجدول رقم (11)اختبار (العينة في خدمة المجتمع المحلي

الاستبيان	المتوسط العام	متوسط درجات أفراد عينة البحث	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع	55	62.55	2.655	44	0. 011	دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن متوسط درجات العينة أكبر من المتوسط العام وأن قيمة مؤشر الاختبار T2 (المحسوبة .655، (44) ودرجات الحرية ( ) أصغر من (0.05) وهو فرق دال وجوهري عند 011. ومستوى الدلالة هو (0 (0.01). أي أن لعضو هيئة التدريس دور متوسط في خدمة المجتمع المحلي.

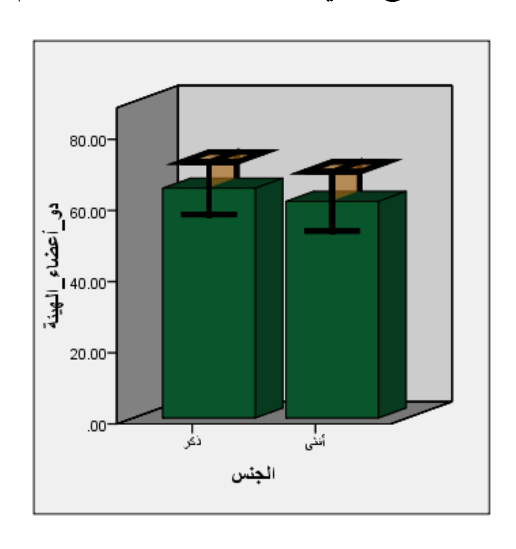
2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

2-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05)؟.

(تبعا لمتغير الجنسT- testالجدول (12) اختبار ستيودنت (

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي	ذكور	21	64.5238	17.20064	. 643	43	. 524	غير دالة
	إناث	24	60.8333	20.81736				

.نلاحظ من الجدول رقم (12): أن قيمة مؤشر الاختبار المحسوبة (ت= 0 6430) أكبر من (0.05)، 524 .) ودرجات الحرية (43)، ومستوى الدلالة هو (أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) لدور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي تبعاً لمتغير الجنس.الشكل رقم(2)



الشكل رقم(2)

2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة عند مستوى الدلالة (0.05)؟.

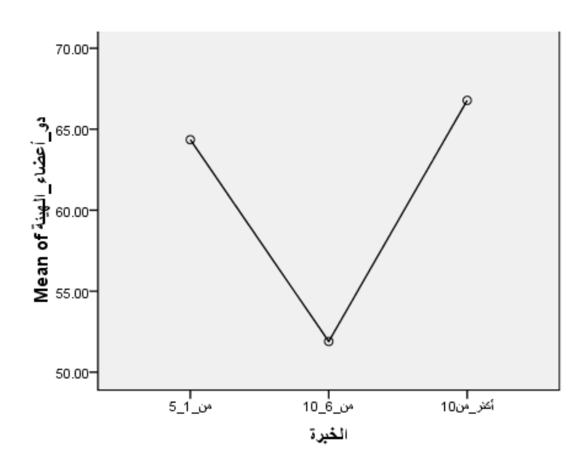
الإحصاء الوصفي الجدول رقم(13)

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
من- 1- 5	17	64.3529	18.82133	4.56484
من- 6- 10	10	51.9000	15.73708	4.97650
أكثر- من10	18	66.7778	19.74709	4.65443
Total	45	62.5556	19.09135	2.84597

الجدول رقم (14) يظهر تحليل التباين الأحادي للفروق (ANOVA) للسؤال الثاني

سنوات الخبرة		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مستوى الدلالة.	ف	القرار
دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي	بين المجموعات	1511.218	755.609	2	0. 125	2.185	غير دالة
	داخل المجموعات	14525.893	345.855	42			
	المجموع	16037.111		44			

(ف=2.185) نلاحظ من الجدول رقم (14): إن قيمة مؤشر الاختبار المحسوبة
ودرجات الحرية (2) بين المجموعات (42) داخل المجموعات، ومستوى الدلالة هو (0.125). أكبر من (0.05)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الشكل رقم (3)



الشكل رقم(3)

2-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دور أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية عند مستوى الدلالة (0.05)؟.

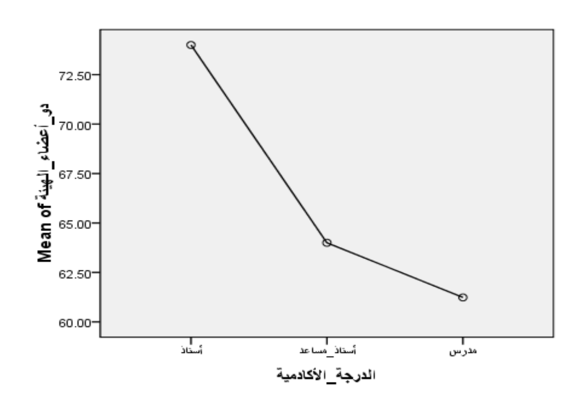
الإحصاء الوصفي الجدول رقم(15)

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أستاذ	4	74.0000	25.59948	25.59948
أستاذ مساعد	3	64.0000	8.88819	8.88819
مدرس	38	61.2368	18.97144	18.97144
Total	45	62.5556	19.09135	19.09135

الجدول رقم (16) يظهر تحليل التباين الأحادي للفروق (ANOVA)

سنوات الخبرة		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مستوى الدلالة.	ف	القرار
دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي	بين المجموعات	596.243	298.121	2	0. 541	.811	غير دالة
	داخل المجموعات	15440.868	367.640	42			
	المجموع	16037.111		44			

نلاحظ من الجدول رقم (16): إن قيمة مؤشر الاختبار المحسوبة (ف= 0. 811) ودرجات الحرية (2) بين المجموعات (42) داخل المجموعات، ومستوى الدلالة هو (0. 541) أكبر من (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية عند مستوى الدلالة (0.05).انظر الشكل(4)



الشكل رقم (4)

خامسا- تفسير النتائج:

الجدول رقم (17)ترتيب بنود الاستبيان

Descriptive Statistics				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة
q6	45	3.6222	1.15383	72.44
q5	45	3.2889	.99138	65.78
q16	45	3.2667	1.15601	65.33
q7	45	3.1111	1.19130	62.22
q15	45	3.0667	1.15601	61.33
q14	45	3.0222	1.07638	60.44
q17	45	2.9778	1.33976	59.56
q4	45	2.9556	1.12726	59.11
q9	45	2.9111	1.22144	58.22
q19	45	2.8222	1.33636	56.44
q8	45	2.7778	1.31233	55.56
q20	45	2.7556	1.40058	55.11
q2	45	2.7111	1.32497	54.22
q1	45	2.6889	1.34540	53.78
q10	45	2.6444	1.20897	52.89
q22	45	2.6222	1.23009	52.44
q3	45	2.6222	1.30190	52.44

q13	45	2.5778	1.28786	51.56
q18	45	2.5778	1.32268	51.56
q21	45	2.5556	1.11916	51.11
q11	45	2.5111	1.07919	50.22
q12	45	2.4667	1.21730	49.33
Valid N (listwise)	45			

يتضح من النتائج السابقة أنه يوجد دور متوسط لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي.وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(5%) بالنسبة لدور عضو هيئة التدريس ومتغير الجنس، ومتغير عدد سنوات الخبرة، ومتغير الدرجة الأكاديمية.ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي بين الذكور والإناث، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي سواء من حيث بلغت سنوات الخبرة:أقل من (5)سنوات، أو أكثر من ذلك.كما أن دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع لا يتأثر بالدرجة الأكاديمية له سواء أكان برتبة أستاذ، أوأستاذ مساعد، أو مدرس.

– و بالنسبة للسؤال الأول فقد عمدت الباحثة إلى ترتيب البنود حسب درجة أهميتها وتفضيلها بالنسبة لعضو هيئة التدريس كما في الجدول رقم (17). فتبين أن نسبة الإجابات قد تراوحت بين (72,44 %–و49,33 %)، وتراوحت المتوسطات بين (3.62–2.46)وهي ضمن التوسط العام.وبالنسبة للسؤال السادس(الاسهام في برامج التعليم المفتوح والمستمر وبرامج المراسلة).فقد حصل على أعلى درجة في استجابات أفراد العينة أي بنسبة (72.44 %). كما حصلت

البنود (5–16–7–15–14) على نسب متقاربة وهي تشير إلى الأدوار التالية على الترتيب:

- المساهمة في نشر المقالات والدراسات التي تخدم المجتمع المحلي.
- توجيه الطلبة وإرشادهم لمواجهة العادات السلبية في المجتمع المحلي.
- إقامة الندوات والمحاضرات في المجتمع المحلي.
- تقديم الاستشارات التربوية لمؤسسات المجتمع المحلي.
- بحث المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الشباب في المجتمع المحلي.

وتشير النتائج السابقة إلى أن دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي يقع ضمن المستوى المتوسط.وقد يعود ذلك إلى كثرة الأعباء الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، وانشغاله بالتدريس داخل الجامعة وخارجها.ولذلك كانت مشاركته في الندوات والمحاضرات وتقديم الاستشارات متوسطة.بينما انخفض دوره في المشاركة في تدريب السكان المحليين على مهارات تربوية ونفسية (السؤال رقم 12).وهذا يشير إلى محدودية دوره بالنسبة لمشكلات المجتمع المحلي بالرغم من عدم وجود فروق إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس أو الخبرة أو الدرجة الأكاديمية.

بينما بقيت الأدوار التالية في مستوى قريب من المتوسط بالنسبة للأدوار الأخرى وهي على الترتيب:

- توعية الطلبة للمشاركة في النشاطات البيئية.
- المشاركة في عضوية هيئات تحرير المجلات العلمية المحلية.
- المشاركة في وضع أدلة توجيهية بالتعاون مع المنظمات الشعبية.

- متابعة فاعلية البرامج المنفذة في إعداد الكوادر المتخصصة في المجتمع المحلي.

- المشاركة في عضوية المجالس الإدارية في المجتمع المحلي.

- تقديم بحوث تربوية لمنظمات دولية وعالمية.

- إجراء البحوث العلمية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.

- القيام بدور إرشادي في إطار الجمعية السورية للعلوم النفسية.

- إتاحة الفرصة لأبناء المجتمع المحلي للاستفادة من مرافق الجامعة وإمكانياتها.

- المساهمة في وضع معايير لقبول الطلبة الجدد.

- المساهمة في تقديم برامج تربوية للمهجرين واللاجئين.

- توظيف نتائج البحوث العلمية في تطوير القطاعات المختلفة.

- ربط الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي.

- المساهمة في نشر المقالات التي تخدم المجتمع المحلي.

- تقديم دورات تدريبية لموظفي القطاعات المختلفة في المجتمع المحلي.

نلاحظ من النتائج السابقة:أن دور عضو هيئة التدريس في النشاطات البيئية والمشاركة في المجلات العلمية وفي متابعة البرامج التدريبية والمساهمة في وضع معايير لقبول الطلبة الجدد وربط الجامعة بالمجتمع هو دور محدود يحتاج الى اهتمام وعناية أكثر، والى تفعيل دور الجمعية النفسية، وربط الجامعة بمؤسسات المجتمع المختلفة وقطاعاته المتنوعة، من أجل خدمة المجتمع بشكل أفضل.ولتحقيق دور الجامعة في تطوير المجتمع.

سادسا- المقترحات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة تقترح الباحثة:

- الاهتمام بدور الجامعة في خدمة المجتمع.

- الاهتمام بالبرامج التدريبية لأبناء المجتمع المحلي، والمشاركة في عضوية المجالات العلمية والتربوية، والمجالس المحلية في المجتمع المحلي.

- ربط الأبحاث التربوية والعلمية باحتياجات المجتمع المحلي.

- زيادة التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي.

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول دور الجامعة في خدمة المجتمع، لأنها الوظيفة الثالثة للجامعة.

المراجع:

أولا- المراجع العربية:

- إبراهيم، علي محمد والكندري، جاسم يوسف(1990)."تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت "، **رسالة الخليج العربي**، العدد34، ص42.

- أبو نوار، لينة وبوبطانة، عبد الله(1990)."الحاجة الى التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية "، **مجلة التربية الجديدة**، السنة17، العدد 51، ص121.

- بربارا ماتيروآخرون (2000)."الأساليب الابداعية في التدريس الجامعي"، ترجمة:حسين عبد اللطيف، وماجد محمد الخطايبة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الجبر، سليمان بن محمد(1993)."الجامعة والمجتمع"، دراسة لدور كلية التربية جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع، **مجلة التربية المعاصرة**، يونيو، السنة 10، العدد 27، ص118.

- الحجار، ريمة(2007)."مشروع التأهيل في المجتمع المحلي"، بحث ميداني مقدم في معهد الخدمة الاجتماعية، دمشق.

- حسن، فاطمة عبد القادر ومحمد، عنتر لطفي(1996) "دور الجامعة في خدمة المجتمع"، **مجلة التربية والتنمية**، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، القاهرة، السنة 4، ينايرالعدد10.

- حسين حسن مختار وحنفي، محمد طه(2000)."تطوير المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد24، الجزء2.

- حياوي علي، موفق (1987)."دراسة مقارنة لاعداد وتدريب الأستاذ الجامعي "، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد 22، ص78.

- حياوي علي، موفق(1993)."الأهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن، عدد28يناير، ص310-340.

- الحيني، أميمة عبد القادر(2001)."دور الجامعة في خدمة المجتمع، دراسة مطبقة على جامعة المنيا ومجتمع المنيا المحلي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، المنيا، مصر.

- دليل كلية التربية(2005)جامعة دمشق، دمشق، ص12.

- رحمة، أنطون(1996)".بناء أنموذج للتقويم الشامل لعضو هيئة التدريس الجامعية"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد31، ص37.

- السيد، سميرة(2004).ا"لأسس الاجتماعية للتربية "، **دار الفكر العربي**، القاهرة، ط1.

- الشلبي، فاهوم(1997).**مجلة التعريب**، العدد14، ك1، السنة7، المركز العربي للترجمة والتعريب، دمشق.

- عبد الحميد، أحمد ربيع(1996)"دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع"، دراسة مطبقة على جامعة المنصورة، **مجلة الأزهر**، العدد58، أكتوبر.

- عبد الخالق، أحمد محمد (1996) "قياس الشخصية"، جامعة الكويت، الكويت.

- عبد الدايم، عبدالله(2000)."الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية "، بيروت، دار العلم للملايين.

- العتيبي، نواف محمد(2002)."دور جامعة الكويت في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

- محمد حسن، عبد علي(2001) "تقويم التدريس الجامعي، "**مجلة العلوم الانسانية**، العدد 4، البحرين، ص114.

- مرسي، محمد منير (2002)".الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، "القاهرة، عالم الكتب.

- الأنصاري، بدر محمد(2000) "قياس الشخصية"، دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر، الكويت، ط1.

- ميخائيل، مطانيوس (2006) "القياس النفسي"، منشورات جامعة دمشق، ج1. دمشق

-وطفة، علي(1993)."علم الاجتماع التربوي"، منشورات جامعة دمشق.دمشق

ثانيا- المراجع الأجنبية:

1-Gronuld ،N.E (1971) **measurement and Evaluation in teaching (second).** Newyork macmillian

2- Dawn Ford and Michele Shea.(2004)**,Education Staff and Student Devote thousands of hours to Community Service, Canada,University of Abberta.**

3- Wiersma,W., (2004); **Research in Education: An Introduction, University of teledo,** sixth edition

4- Wike,L.B.(1993)**Multidimensioal Rol Performance of Faculty Within a Research Oriented Land Grant University** ,Ph.D.Dissertation,Michigan State Univercity,

ملحق رقم (1)

استبيان لتعرف دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية

بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي

الدكتور الفاضل

تحية طيبة؛

يعد هذا الاستبيان جزءا من دراسة تعدها الباحثة لمجلة جامعة دمشق.

وتهدف إلى رصد واقع دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق تحقيقا لقيامه بوظيفة خدمة المجتمع.

ويقصد بخدمة المجتمع في هذه الدراسة "كل ما تقدمه كلية التربية بجامعة دمشق من خدمات لمجتمعها المحلي مثل:البحوث التطبيقية والخدمات التعليمية، التدريب والتعليم المستمر، الاستشارات والدورات التدريبية، الاستفادة من المنشآت والمرافق الجامعية، وما تقدمه من أنشطة مثل التوعية والتثقيف والارشاد الأكاديمي، لأفراد المجتمع من داخل وخارج الجامعة، وذلك من وجهة نظر عضو هيئة التدريس.

يرجى وضع علامة (√) أمام كل عبارة في الحقل الذي يتطابق مع رأيكم.

شاكرين لكم طيب تعاونكم وحسن رأيكم.

- البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر....... أنثى..........

2- سنوات الخبرة: (1-5) سنوات........(6-10) سنوات.......(أكثر من 10سنوات)......

3- الدرجة الأكاديمية: أستاذ........ أستاذ مساعد........ مدرس........

دور عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق في خدمة المجتمع المحلي

رقم الفقرة	العبارات	درجة التطبيق				
		كبيرة جدا (5)	كبيرة(4)	متوسطة(3)	قليلة(2)	قليلة جدا(1)
1	إجراء البحوث العلمية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي					
2	تقديم بحوث تربوية لمنظمات دولية وعالمية كاليونيسيف)و(صندوق السكان UNDP)					
3	المساهمة في وضع معايير لقبول الطلبة الجدد بما يتلاءم وحاجة مؤسسات المجتمع المحلي					
4	المشاركة في عضوية هيئات التحرير للصحف والمجلات العلمية المحلية.					
5	المساهمة في نشر المقالات والدراسات التي تخدم المجتمع المحلي					
6	الاسهام في برامج التعليم المفتوح والمستمر وبرامج المراسلة					
7	إقامة الندوات والمحاضرات التي تهم قضايا المجتمع المحلي					
8	المشاركة في عضوية المجالس الإدارية في مؤسسات المجتمع المحلي					
9	المشاركة في وضع أدلة تربوية توجيهية بالتعاون مع المنظمات المحلية والدولية					
10	القيام بدور إرشادي في إطار الجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية(تدريب كوادر-علاج حالات)					
11	تنظيم دورات وبرامج تدريبية متخصصة لقيادات وموظفي القطاعات المختلفة في المجتمع					

رقم الفقرة	العبارات	كبيرة جدا(5)	كبيرة (4)	متوسطة(3)	قليلة (2)	قليلة جدا (1)
12	المشاركة في تدريب السكان المحليين على مهارات تربوية ونفسية بالتعاون مع المنظمات الشعبية					
13	المساهمة في تقديم برامج تربوية في التعامل مع المهجرين واللاجئين					
14	بحث المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الشباب في المجتمع المحلي					
15	تقديم الاستشارات التربوية لمؤسسات المجتمع المحلي					
16	توجيه الطلبة وإرشادهم لمواجهة العادات السلبية في المجتمع المحلي					
17	توعية الطلبة للمشاركة في مجالات الأنشطة البيئية					
18	توظيف نتائج البحوث العلمية والدراسات التربوية في تطوير القطاعات المختلفة داخل المجتمع المحلي					
19	متابعة فاعلية البرامج المنفذة في إعداد الكوادر المتخصصة بالتعاون مع القطاعات المختلفة داخل المجتمع المحلي					
20	التعاون مع وسائل الإعلام(تلفزيون-راديو-صحف)في تقديم لقاءات تربوية ونفسية لأبناء المجتمع المحلي					
21	المساهمة في ربط الجامعة بمؤسسات ومنظمات المجتمع المحلي(الصناعية والزراعية والطبية)					
22	إتاحة الفرصة لأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي للاستفادة من المنشآت والمرافق الجامعية					

ثنائية اللغة ودورها في نمو المفاهيم عند الطفل حسب

نظرية فيكوتسكي (**Lev Vygotsky**)

د. التيجاني بن الطاهر
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة عمار ثليجي الأغواط

ملخص

يستعرض الباحث في هذا المقال بعض أفكار العالم السوفياتي فيكوتسكي Lev Vygotsky الذي يعتبرهُ الكثير من الأعلام المنظرين غير المعروفين والذين شكلت أطروحتهم نهضة ضد أفكار العالم السويسري جون بياجيه Jean Piaget وما ذهب إليه في دراستهِ لأسس نمو المعرفة عند الطفل.

و بما أن الاهتمام بنظرية Lev Vygotsky ينبع في الكثير من الدراسات من كوُنها أحد الاتجاهات النظري التي نادت بأهمية التفاعل الاجتماعي l'Interaction Sociale كأساس وقاعدة لنمو الفكر لدي الطفل مما أدى إلى اعتباره أساس مصيري يحدد كل مسارات النمو وأشكاله عند الطفل، من هذا المنطلق حاول الباحث استعراض مراحل نمو المفاهيم من خلال بعض أطروحات هذا العالم خاصة عندما يتعرض الطفل في مختلف وضعيات تفاعُلهِ الاجتماعي لرمزين لغويين يختلفان في البنية والنظام.

ما لا شك فيه أن للمحيط دور هام في اكتساب اللغة عند الطفل، فالمحيط وما يُوفرهُ من أشكال التواصل (اللفظي وغير اللفظي)لا يعتبر الإطار المناسب الذي تكتسب فيه أداة التواصل الاجتماعي فحسب إنما الفضاء الذي تكتسب فيه تلك العلاقة الوثيقة بين اللغة ومختلف أشكال عمليات التفاعل الاجتماعي الواسعة أو كما ذهبتا إلى تأكيدهِ كل من F.Forest و M.Syksou (1994) ولعل من أبرز الباحثين الذي تكلموا عن دور التفاعل الاجتماعي وما له من تأثير على اكتساب اللغة عند الفرد في العصر الحديث هو العالم السوفياتي فيكوتسكي Lev Lev Vygotsky وأتباعه حينما أشاروا إلى العلاقة التي تربط اللغة بالفكر وكيف ينموان عند الطفل. (F.Forest&M.Syksou,1994.p 213)

**ويذكر هنا أحمد أغبال في مقاله " نظريات النمو المعرفي والتعلم لدى فيكوتسكي والفيكوتسكيون الجدد" نقلاً عن كل من John-Steiner & Souberman, (1978) ، أن الإنسان كائن نشيط يشارك بشكل فعال في خلق مقومات وجوده ويساهم بشكل فعال في تحقيق نموه الذاتي. وهنا حسب نفس الكاتب ثمة مصادرة الأساسية لهذه العملية أهمها:

- **أولاً**: لا يمكن للفرد المنعزل أن يحصل على المعرفة.كُوم أن العمليات المعرفية هي في الأصل عمليات اجتماعية، وتتحول إلى عمليات سيكولوجية ذاتية أو شخصية من خلال الفعل والمشاركة في نشاط الجماعة.هذا ما يجعلنا نقول أن أفكار Lev Vygotsky تفترض أن للبنية المعرفية مضمون اجتماعي.
- **ثانياً**: لا تحصل المعرفة إلا من خلال الفعل والتفاعل الاجتماعي الذي يعني المشاركة في الأنشطة الاجتماعية-الثقافية.إذن السبيل الوحيد إلى المعرفة هو الفعل والمشاركة.
- **ثالثاً**: توجد علاقة بين تاريخ الفرد وتاريخ ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه، بين البعد المعرفي الشخصي في عملية النمو وبعدها الاجتماعي المشترك. هذا ما يجعلنا نقول أن هناك علاقة جدلية بين التعلم باعتباره نتاج عملية التفاعل الاجتماعي

وبين النمو المعرفي. فبواسطة التعلم يتم إغناء البنية المعرفية بعناصر جديدة، كما أن البنية المعرفية الجديدة تزيد من قدرة الفرد على التعلم والاستفادة من مصادر المعرفة التي يتوفر عليها محيطه الاجتماعي.

إذا كان التعلم لا يحصل إلا من خلال الفعل فإن تأثير الفعل يزداد قوة عندما يتقن الفرد استعمال الأدوات والرموز اللغوية وغير اللغوية كوسائط. تلعب هذه الوسائل دور المتغير الذي يتوسط العلاقة بين الفرد والمجتمع وتساهم بذلك في تشكل البنية الذهنية. وكلما تغيرت الأدوات إلا وتغيرت البنية الذهنية. ز هنا يذكر أحمد أغبال: " فكما أن أدوات العمل تتغير تاريخيا كذلك تتغير أدوات التفكير تاريخيا. وكما أن أدوات العمل الجديدة تؤدي إلى تشكل بنيات اجتماعية جديدة كذلك تؤدي أدوات التفكير الجديدة إلى تشكل بنيات ذهنية جديدة.http://sophia.over-blog.com/article-13676714.html

ولعل المتتبع لدراسات فيكوتسكي والفيكوتسكيون المحدثين، سيجد أنها وجدت أرض خصبة لأفكارها القائمة على المشاركة والتفاعل الاجتماعي ولعل تناولهم لظاهرة الازدواجية (le bilinguisme) أو ما يعرف عند الكثير بثائية اللغة خير مجال للقاعدة التي تقوم عليها أفكارهم وذلك ما لها من تأثير في بناء وإرساء قواعد تفاعلية بتوظيف واستعمال رمزين لغويين مختلفين لهما ارتباط وثيق بوظيفية الكثير من القدرات المعرفية لدى الطفل.

و قبل الخوض في مراحل نمو المفاهيم وأفكار هذا الباحث السيوفياتي نحاول في البداية استعراض بعض ما قيل عن مفهوم الازدواجية عند الباحثين والدارسين حتى تتضح للقارئ تأثيرها على نمو المفاهيم واكتسابها عند الطفل، ولا ريب إن قلنا أن الدارس لهذه الظاهرة سيجد ثمة عدة مفاهيم قد ألحقت بها منها المكلمة بعضها البعض والبعض منها يكاد يتناقض فيها الطرح والتصور، ولكن ما يلفت الانتباه على الرغم من هذا الاختلاف هو وجود ما يشبه الإجماع في كونها من المواضيع الهامة التي شدت إليها الكثير من الباحثين والمهتمين بميدان اللغة وتطورها عند الطفل، فلم تقتصر دراساتهم وتحليلاتهم ما يربط بميدان اللسانيات فحسب

بل تعدت إلى علوم أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع وكذا الفروع المنحدرة منهما كعلم النفس اللغوي والبراغماتية النفسية. ومما لا يختلف فيه اثنان أن تعدد النظريات قاد إلى تبلور اتجاهات جديدة منها من يرى للازدواجية وما تعنيه من تعلم لغتين مختلفتين واستعمالهما بنفس الدرجة والكيفية تأثير كبير على مسارات نمو الشخصية والقدرات اللغوية ومن ثم تأثيرها الفعال على كيفيات التفاعل الاجتماعي على اختلاف المؤسسات الاجتماعية (الأسرة، المدرسة...).و هذا ما من شأنه أن يساعد الطفل على إثراء معارفه، حيث تذكر في هذا الصدد (Titania Salama Cazacu): إن تعلم لغتين في وسط اجتماعي تساعد الطفل والفرد على الإندماج الاجتماعي (Titania Salama Cazacu.1983، p 120).

وهنا لابد أن نشير إلى أن قدرات الطفل الفطرية سرعان ما تمكنه من استعمال وتوظيف الرمز اللغوي المتداول في بيئته وكذا بنياته المختلفة المكونة لها، وإكتساب رمز ثان يعني إستعمال نظام لغوي جديد قد يتخلف كلياً عن الرمز اللغوي الأول (اللغة الأم) الذي سبق للطفل وأن اكتسبهُ.

وهنا نعتقد أنهُ على الدارس اعتماد نظرية التواصل (la Théorie de la Communication) لفهم مختلف الأطروحات التي تناولت ظاهرة ثنائية اللغة ولتقريب الرؤى حول هذه النقطة نقول: إن إكتساب لغة ثانية يعني في كل أحواله إكتساب نظام لغوي جديد، يُستعمل ويُوظف في عمليتي الترميز وفك الرمز le codage et le décodage، علماً أن كلتا العمليتان ستختلفان في كلا نظامين لغويين اللذان يستعملهما الطفل، هذا ما يعني انه على الرغم من تَعُود الطفل على توظيف أحدهما بدرجة أوسع من الآخر في عمليات إنتاج مختلف مرسلات، سيجد نفسه مضطر إلى توظيف مُخالف لكلتا العمليتين عند توظيف الرمز اللغوي الثاني وهنا لابد أن نعلم أن هذه العملية ستكون أعقد لما يجد الطفل نفسه أمام توظيف رمزين لغويين في آن واحد في بعض الوضعيات التفاعلية.

و لنا أن نتساءل حينئذً عن سر الاختلاف بين الاتجاهات المؤيدة لأيجابيات التعرض إلى رمزين ونقيضاها التي ترى في الأمر سلبية على الطفل ومستقبله، على

خلاف من يرى في الأمر إيجابية، حيث بينت عدة دراسات وتحليلات أن الاختلاف بين الاتجاهين يعود أساسا إلى التعاريف التي إنطلقت منها الدراسات والبحوث، وربما لهذا السبب لا نكاد نجد تعريفُ جامع.و لمزيد من التفصيل نحاول استعراض بعض التعاريف أو المفاهيم التي أعطيت لثنائية اللغة (الإزدواجية اللغوية) في بعض التناولات النظرية.

تعريف الازدواجية اللغوية (الثنائية اللغوية):

إن الاختلاف الواسع الموجود بين التعاريف العديدة التي أعطيت للإزدواجية في اللغة، بالنظر إلى العدد الهائل من البحوث التي تناولتها، يجعلنا قبل إعطاء تعريف يعكس الاتجاه المتبع في هذا المقال، أمام ضرورة الأخذ بعين الاعتبار من جهة العلاقة الموجودة بين اللغتين وكذا تأثيرهما على بعضهما البعض ومن جهة أخرى تأثيرهما على إمكانية الطفل، وحتى نصل إلى مبتغانا سنتطرق أولاً إلى التعاريف الشائعة التي ترى الإزدواجية على أنها: تلك القدرة التي يمتلكها الفرد أو الجماعة من الإفراد على إستعمال لغتين في وضعية لغوية معينة تتحكم فيها خصائص المحيط، والوضعيات التفاعلية التواصلية وكذا مميزات الإطار الاجتماعي)

و في هذا الصدد نجد Jean Debois (1989) يعرفها [...] هي تلك الوضعية اللغوية التي يلجأ فيها المتحدث إلى إستعمال لغتين مختلفتين وفق خصائص المحيط أو الوضعيات التي يوجدون فيها. (Jean Debois, 1989.p65).

و النظام اللغوي الجديد الذي إكتسبه الطفل، تتحكم فيه عناصر أساسية قد تتشابه مع عناصر النظام الأول وهذا التشابه في الحقيقة سيسهل على المتحدث إستعمال وإتقان النظامين بنفس الدرجة، أما الاختلاف فقد يؤدي لإلى ظهور صعوبات تقف دون التمكن من النظام الثاني، كما قد تؤثر فيما بعد على النظام الأول.

ومن هذا المنطلق يعرفها Robert Titone (1985): على أنها تلك القدرة اللغوية التي تكتسب بدرجات مختلفة(...) (Titone R، vol xv N°1، 985، p

76). المتتبع لما ذهب إليه هذا الباحث سيجد أن الاختلاف في الدرجات يعود أساسا إلى طبيعة النظام ومدى علاقته أو ارتباطه وكذا تشابهه بالنظام الذي سبق، وأن تعود عليه الطفل، بمعنى يعود إلى البنيات اللغوية والقواعد النحوية والتركيبية، التي تسيره.

و تكمن أهمية التركيز على طبيعة النظام الأول في الأثر الذي يلاحظ فيما بعد على مسار إكتساب النظام اللغوي الثاني، من خلال الرجوع الدائم والاعتماد على اللغة الأم، فكما جاء في بعض الدراسات الحديثة أن الطفل سوف يلجأ إلى الإستعانة بالقواعد والمظاهر المميزة للغة الأم أي النظام الأول في عمليات فهم وإنتاج بنيات لغوية في النظام اللغوي الثاني.

يؤكد (Kellerman) في هذا الصدد على وجود أشكال من الانتاجات اللغوية في الرمز الثاني لكل من الأطفال والراشداين، التي ينبغي أن نبحث عنها في لغة الأم، لأن المتحدث يحاول إعادة إنتاج عادات قديمة في بنيات جديدة باستعمال نظام ثاني.(Jovge Giacobbe,1992.p171).

و الرجوع الدائم لأحد الرمزين يعكس في الحقيقة حسب Robert Titone (1985) سيطرة أحدهما في وضعيات التواصل المختلفة (Robert Titone,1985.p77)، وسيطرة أحد الرمزين تعني امتلاك الطفل لقدرات لغوية، غير أنها لا تكون لها نفس الدرجة إذا كانت في الرمزين.

و هذا يقودنا إلى عدة أسئلة حول مميزات هذه القدرات، دون فصلها عن مثيلاتها في النظام الثاني وحتى يتمكن من ذلك لابد من أن نبحث كيف يمكن لنا أن نحكم على أنها تعود لازدواجية عامة أو للقدرات اللغوية بصفة خاصة، آخذين بعين الاعتبار العوامل المتحكمة في كلتا الأمرين لدى الطفل.

و هنا يؤكد كل من J.F.Hamers et Blanc (1983) فيما يخص أنواع القدرات اللغوية انه هناك نوعين من القدرات:

– **قدرات متوازية:** أين يكون الرمزين متوازيين، بمعنى أن للطفل نفس القدرات اللغوية في الرمزين اللغويين وهذا راجع لعدة عوامل منها الاستعمال الدائم

للرمزين معا بنفس الدرجة في المحيط الثقافي الاجتماعي، وكذا قدرات واستعدادات الطفل أثناء تفاعله في المحيط.

– **قدرات غير متوازية:** أين يكون أحد الرمزين فقط هو المسيطر وغالبا ما تكون اللغة الأم، وفي بعض الأحيان تكون اللغة الأكثر استعمالا في البيت. كما سبق وأن أشرنا إليه: يلجأ الطفل دائما إلى هذه الأخيرة في جل الوضعيات بكيفيات متفاوتة وهذا يعني وجود صعوبات في النظام اللغوي الثاني . (J.F.Hamers -M.Blan,1983.p23).

ودائما حسب هذين الباحثين فإنه لا يمكن حصر مميزات القدرات في ظاهرة سيطرة أو توازي الرمزين فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار إلى جانب ما سبق الإشارة إليه مايلي:

– الظروف التي تمت فيها الاكتسابات.
– القدرات والمكانزمات المعرفية للطفل التي من شأنها أن تؤهل إلى اكتساب الرمزين اللغويين.

لهذا نجدهما يؤكدان على ضرورة تتبع الطفل خلال كل مراحل النمو العام.(J.F.Hamers -M.Blan,1983.p24/25) والخلاصة التي نصل إليها فيما يخص القدرات، أنه حتى يتّبين لنا نوعية الازدواجية ومميزات القدرات اللغوية، فإنه لابد من تسليط الضوء على كل من:

–السن والظروف العامة التي مرت بها الاكتسابات اللغوية عند الطفل.
–الإطار أو المحتوى الاجتماعي الذي يتم فيه استعمال الرمزين اللغويين عند الطفل.
–القدرات المعرفية والعقلية للطفل.

و الاهتمام بكل هذا يساعدنا على تصُور تعريف للازدواجية ويمكننا من تناولها حسب المعطيات المتوفرة عندنا. لأنه لا يمكن لنا أن نقف عند تعريف (Macna Mara) الذي استشهد به كل من J.F.Hamers-M.Blan (1983) أين يذكر على أنها(ذلك الحد الأدنى من القدرات اللغوية التي يمكن أن يتوفر عليها

الفرد في اللغة الثانية من العادات اللغوية مثل الحدث، القراءة، الكتابة، الإفهام، ذلك إلى جانب اللغة الأم (J.F.Hamers-M.Blan,1983.p22).

بل لابد من أن نذهب إلى أبعد من ذلك، ما دمنا ننظر إلى اللغة على أنها أداة تفاعل اجتماعي بالدرجة الأولى، أين يتطلب من الطفل عدة سنوات حتى يكتسب هذه الخاصية، ولن يتمكن من ذلك إلا من خلال التفاعل الذي يضمن بدوره إكتساب فعالية لغوية في النظاميين اللغويين إلى جانب الأنظمة التواصلية الأخرى التي يعتمد عليها الطفل في مختلف تفاعلاته، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على توازن بين اللغتين.

و في الأخير لا يسعنا إلا أن نؤيد من جهة تعريف الذي قدمهُ Robert Titone (1985) أين يقول: (إنها تلك القدرة الوظيفية الكافية التي تؤهل الفرد على إستعمال نظامين لغويين في كل المجالات النطقية والمعجمية والبراغماتية...) .(Titone R.1985.p78). ومن جهة أخرى حسنات محمد (2007) حينما ذهب بالقول أنه "... نعتبر الشخص ثنائي اللغة لما تكون قدراته اللغوية متشابهة ومتقاربة في اللغتين...." (Hasanat Mohamed.2007.p2010)

بعد استعراض وتحديد مفهوم ثنائية اللغة التي نتناولها في هذا العمل يتضح لدينا أهمية التفاعل الاجتماعي الذي من خلاله يمكن عرض نظاميين لغويين- أو رمزيين لغويين- للطفل ولا ريب أن تدخلا في تكوين المفاهيم لدى هذا الأخير، وفي كل الأحول هذا يعكس لدينا مدى أهمية عنصر التفاعل والتبادل الاجتماعي في كل أشكاله (اللغوية وعير اللغوية).

و لمزيد من التوضيح نقول أن الاهتمام بهذا الاتجاه يعكس فعلاً كيفيات تأثُر تأثِير التفاعل الاجتماعي القائم على استعمال وتوظيف رمزين لغويين في إكتساب عمليات عقلية عليا، وهنا تذكر Vera John Steiner نقلا عن Lev Vygotsky(... تعد دراسة الازدواجية اللغوية محتوى مهم لتحليل دور اللغة في تكوين الفكر عند الطفل (Vera John Steiner,1990.p101) . وعليه المتتبع لما ذهبت إليه أفكار Lev Vygotsky وأتباعهِ سيجد أنها لا تختلف في

جوهرها عن ما توصلت إليه الدراسات البراغماتية الحديثة في أن عملية إكتساب رمزين لغويين مختلفين، يعني إكتساب وسيلتين للتعبير والاتصال يستعملهما الطفل في مختلف الوضعيات، أثناء تفاعله مع المحيط، غير أن المسار المتبع في الاكتسابات التي تحدث في اللغة الثانية، يختلف بعض الشيء عن المسار المتبع أثناء عملية إكتساب اللغة الأم.

حيث يذكر في هذا الصدد Lev Vygotsky في مرجعه الأساسي اللغة والفكر، أن تطور اللغة يتم بواسطة طرق وروابط مختلفة، وكلاهما يؤدي إلى نفس النتائج (Lev Vygotsky,1962.p225).هذا ما جعله يربط بين مستوى الإكتساب في اللغة الثانية والمستوى المتواصل إليه في لغة الأم، لأن الطفل يتعلم كيف يستعمل بعض المظاهر الدلالية التابعة للغة الأم، والناتجة عن مسار تطور ونمو طويل(Vygotsky,1962.p226 Lev). بمعنى آخر سوف يعتمد على المعارف التي إكتسبها في اللغة الأم.فيلجأ حينها إلى إستعمال وتوظيف إستراتيجيات معرفية ولغوية يحاول بواسطتها نقل تلك المعارف إلى اللغة الثانية بالإضافة إلى بعض إستراتيجيات أخرى غير لغوية Extra-linguistique، ترتبط في الغالب بالوضعيات التي يتواجد فيها الطفل مباشرة(Vera John Steiner,1990.p101).

و انطلاقاً من هذا يمكن أن نتفق مع ما ذهب إليه أحد أتباع Lev Vygotsky، المحدثين ألا وهو Jérôme Bruner الذين اهتموا بدور البيئة وتوفره للطفل، حيث يذهب إلى تأكيد أن الأطفال يتمكنون ضمن بيئتهم من اكتساب نظام رمزي لتمثيل الأشياء ويتم ذلك حسب نفس الباحث عن طريق استخدام اللغة والكلمات بدلاً من استخدام الصور(كريمان بدير. 2007، ص106). وهنا نؤكد أن الاكتساب سيتدخل فيه لامحال الراشد الذي يعتبر نموذج مرجعي بالنسبة للطفل وهنا حسب نفس هذا الباحث أن الراشد يوجه حركات الطفل بواسطة خطابه معه(Jérôme Bruner et al.1984.p289,)، أضف إلى ذلك ما توصل إليه أيضا Lev Vygotsky أن عملية الترجمة أو النقل- كما يشير إليها والتي تمثل أشكال التفاعل التي تتم بين الراشد والطفل— والتي تحدث من لغة الأم

إلى اللغة الثانية تخلق من جهة أخرى روابط مشتركة تعكس حسب رأيه: تأثيرات كل لغة على الأخرى.نخلص من كل هذا إلى القول أنه:كما تستفيد اللغة الثانية من المظاهر الدلالية المكتسبة، التي ينقلها الطفل من لغته الأم لتسهيل إكتساب الرمز الثاني.فإن هذا الأخير أيضا يفيد لغة الأم، فكما يذكر Lev Vygotsky أن تطور اللغة الثانية يرفع من مستوى اللغة الأم إلى مستوى عالي (Lev Vygotsky,1962.p226). و هذا دون شك يعود لإعتماد الطفل على هذه الأخيرة، عندما يدخل في تفاعل يتطلب منه إستعمال اللغة الثانية فيعيد نشاطات ومكتز مات لم يسبق له وأن أستعملها في لغته الأم.

و المتتبع لدراسات Lev Vygotsky سوف يلاحظ حقا، كيف أحدث هذا الأخير ثورة كبيرة عندما حاول دراسة السلوك وفهم الوظائف العليا، وكيفية تطورها عند الطفل وحتى يتسنى له ذلك جاء بأفكار جديدة من جملتها:

إن الفروق الموجودة في مختلف مراحل النمو، تعود بالدرجة الأولى إلى الاستعمالات الوظائفية لنفس المفهوم والكلمة وبالنسبة للطفل هي عبارة عن إشارة لغوية يمكن لإستعمالها بطرق متعددة (Lev Vygotsky,1962.p189).

وهنا لابد أن نؤكد أن هذا الباحث السيوفياتيلم يهتم في دراسته بالاشارة اللغوية في حد ذاتها، بل إهتم بالمعنى حيث يذكر (MG. Yorochevsky 1989)في هذا الصدد نقلاً عنهُ: (...) المهم ليس في الإشارة(.....) يمكن لنا ان نحتفظ بالمعنى رغم تغيير الاشارة (MG. Yorochevsky,1989.p119). والمعنى اللحقيقي للكلمة يُكتسب انطلاقا من التفاعل الاجتماعي وما هو في الحقيقة إلا صورة ذهنية للواقع، والمعاني التي تكتسبها الكلمة نجد جذورها في الثقافة التي يتميز بها المجتمع، أما عملية الاكتساب فتتم عن طريق علاقات ومسارات التفاعل الموجودة بين الاشخاص في نطاق اجتماعي (MG. Yorochevsky,1989.p122).

و هذا يقودنا إلى القول أن للكلمة دور أساسي في تحليل العوامل التي تدخل في تكوين المفاهيم، حيث يتمكن الطفل من أن يعي الاختلاف الموجود بين المعنى والشيء ويفرق بين المظهر الخارجي – المظهر الصوتيAspect Phonologique ،

والمظهر الداخلي الذي يُشير إليه بمظهر المعاني Aspect Significatif، وكذا علاقتهما مع الشيء ولا يتحقق له ذلك حسب Vera John Steiner إلا إذا فهم بنية المعاني والوظائف التي تؤديها وإرتباطها بالمفهوم الحقيقي الذي يكسب مع التقدم في السن (Vera John Steiner,1990.pp 101/113).عبر ثلاثة مراحل كبرى تتخلل كل مرحلة عدة فترات.

و حتى نفهم فهما جيدا تعاقب دور الكلمة في تكوين المفاهيم وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي، نحاول الآن أن نوجز هذه المراحل:

مرحل اكتساب المفاهيم:

قبل الدخول في ذكر تفاصيل مراحل اكتساب المفاهيم، لابد من الإشارة ولو بكيفية وجيزة إلى بعض الأفكار الهامة التي نراها نحن كمفتاح لفهم المسار العام، الذي سطره Lev Vygotsky، والمتكون كما سبق الذكر من ثلاثة مراحل كبرى وأساسية:

أول ما نشير إليه هو وجود نوعين من المفاهيم التي سيكتسبها الطفل فحسب Mohamed Magani.(1990) أن (Lev Vygotsky) يفرق بين نوعين من المفاهيم:

النوع الأول: **يدعى بالمفاهيم اليومية** (les Concept Quotidiens) وهي تلك التي يكونها الطفل عفويا دون تدخل الراشد ويتعرف إليها لوحده خلال تفاعله اليومي وغالبا ما تكون قبل سن المدرسة.

النوع الثاني: **يطلق عليه المفاهيم العلمية** les Concept Scientifiques هذه المفاهيم عكس النوع الأول حيث لا تظهر إلا بعد الإلتحاق بالمدرسة وهذا يعني تدخل الراشد بالإعتماد على اللغة، وهذه المفاهيم تربطها علاقات وروابط مع عدة مفاهيم أخرى، والطفل عند إكتسابه لها فإنه يكتسب معها تلك العلاقات والروابط.

و يقول نفس الكاتب أن هذا النوع الأخير من المفاهيم يفيد في مراجعة إعادة تنظيم مفاهيم النوع الأول، أما تطورهما يؤدي بالطفل إلى إستعمالهما بطريقة واعية (M Magani.1993.p29).

ولعل الدارس لهذه الأفكار، سيلاحظ جيدا الدور الكبير الذي أعطاه Lev Vygotsky، للتفاعل، فمن خلال هذا الأخير كما يذكر Jérôme Bruner et all.1984.p289) يتمكن الطفل من كشف أنواع جديدة لاستعمالات اللغة، كما يكتشف أيضا كيف يمكن أن يعيد استعمال نفس الأنظمة الاشارية في أنواع مختلفة من الوضعيات.

إذا الخلاصة التي يمكن أن نصل إليها من خلال كل هذه الآراء هي وجود مفاهيم يكتسبها الطفل لوحده، دون تدخل الراشد في حين هناك بعض المفاهيم الأخرى يتطلب وجود وتوجيه الراشد، ولكن من المؤكد أن فهم الطفل للواقع لوحده سيختلف دون شك مقارنة مع وجود الراشد، هذا ما أدى ب: Lev Vygotsky إلى القول بوجود منطقة خاصة تلعب دور الوسيط بين النوعين الأول والثاني من المفاهيم، تظهر خلالها أهمية التفاعل بين الراشد والطفل، لتوجيه كل واحد منهما للآخر، بواسطة مكونات أو أشكال سنشير إليها لاحقا. وحسب Jérôme Bruner دائما، فهذه الأخيرة تلعب دور الوسيط بين الأشكال والمفاهيم التي يكونها الطفل وتلك الأشكال المعقدة المتكونة لدى الراشد(Jérôme Bruner,1984.p289). كما تساعد الطفل أيضا على تطوير وعيه الذاتي حتى يصل إلى إستعمال نفس نظام الإشارات المستعمل عند الراشد لضمان التواصل... (Jérôme Bruner,1984.p290).

و هنا نشير إلى أن هذه المنطقة التي تلعب دور الوسيط يدعوها Lev Vygotsky .بمنطقة النمو المتقارب la zone de développement proximale والمعروفة مجازاً بـــ (Z.D.P.) ويعرفها Jérôme Bruner (1984): بالمسافة التي تقع بين مستوى التطور الحالي ACTUEL للطفل التي نحددها بالكيفية التي يحل بها الطفل المشاكل لوحده دون مساعدة من الراشد ومستوى

تطور القدرات potentiel الذي يمكن تحديده من خلال الكيفية التي يحل بها الطفل المشاكل عندما يساعده الراشد أو بالتعاون مع طفل آخر يفوقه سنا. (Jérôme Bruner,1984.pp286/287).

كما يقصد بها أيضاً المنطقة الأقرب للنمو *ZPD: Zone Proximale de Développement* من خلال هذه الأخيرة نستطيع تحديد حالة النموّ الذهنيّ عند الطفل بالاعتماد على مستويين: النموّ الذهنيّ الفعليّ (الحاليّ) وكذا مستوى نمو المنطقة الأقرب للنموّ، أي ما يعني أن ما يحدّد مستوى منطقته الأقرب للنمو هو:

- ما يقدر الطفل على إنجازه بمساعدة الراشد(المدرس) وبحضور أقرانه.
- ما يقدر الطفل على إنجازه اليوم بمساعدة الراشد وبحضور أقرانه وما يستطيع تحقيقه بمفرده غدا.
- حينما يختلف مستوى حل المشاكل الذهنيّة الذي يصل إليه الطفل بمفرده عن مستوى حل المشاكل الذي يصل إليه مع أقرانه وتحت إشراف ومساعدة المدرّسين. " منتدايات علمني: http://www.forum.3almani.org "

و السؤال الذي يطرح نفسه أمامنا وصولاً عند هذه النقطة كيف يمكننا معرفة وتحديد الكيفية التي يحل بها الطفل المشاكل .في مختلف الوضعيات التفاعلية وحين يُوظف ويستعمل كلا الرمزين اللغويين أو أحدهما، و حتى نجيب عن هذا السؤال نعتقد أنه من الضروري الاعتماد على الوسائل والمكونات التي يأخذها الطفل على أنها مفاهيم أولية، وبعدها ننظر إلى مدى اقترانها وتقاربها بالمفهوم الحقيقي والصورة المكونة لدى الراشد.

و لتوضيح هذا الطرح أكثر، نحاول الآن أن نتبع مراحل تكوين هذه الوسائل والمكونات التي يعتمد عليها الطفل لاكتساب المفاهيم باعتبارها أداة أولية تضمن تفاعل الطفل الاجتماعي.

أهم مراحل اكتساب المفاهيم:

المرحلة الأولى:

إذا ما حاولنا التوفيق بين مختلف وجهات نظر Lev Vygotsky وأتباعهِ سنجد أهم ينطلقون من فكرة ملاحظة سلوكات الطفل بصفة عامة في المرحلة الأولى أين يحاول هذا الأخير جمع عدة أشياء معزولة تقع في محيطه، ويضمها تحت سطح كلمة واحدة تدل على مجموعة من المفاهيم، علما أن عملية الجمع هذه تتم بطريقة عشوائية تُغذيها الطفل ونظرته الشخصية للواقع بمعنى بدون ترتيب أو دون وجود أية علاقة يمكن لها أ، تُفسر لنا الكيفية والطريقة هذا يعني لنا أنها مجرد روابط داخلية يكونها الطفل بين مكونات ومعاني الكلمة أ الكلمات المختارة،

أضف إلى ذلك أنه ليس ثمّة طريقة محددة تتحكم في هذا الترابط، والجمع بين مختلف الأشياء المعزولة، حيث يتم العملية كلها في سلسلة واحدة تحت معنى واحد، ليست لأنها تحتوي على ما تجمعها أو يربطها مع بعضها البعض كما سبق الذكر، ولكن بسبب الروابط التي يتصورها الطفل في حد ذاته.

و حسب Lev Vygotsky أن الطفل هنا يحاول من خلال هذه العملية تعويض النقص الموجود بين الروابط الموضوعية وذلك بخلق روابط ذاتية، والملفت الإنتباه أنه غالباً ما تجد استجابة عند الراشد وهو الأمر الذي يجعلها تكتسب معناً ولو صُوريا يضمن التبادل والتفاعل بين الطفل والراشد في الوضعيات التفاعلية التي يتواجدان فيها، خاصة إذا كانت أشياء محسوسة، وهذا ما من شأنه أن يؤدي الالتقاء الفعال بين الراشد والطفل الضمان لأشكال الإتصال والتواصل أين بوجه كل وحد منهما الآخر.

والجدير بالذكر هنا أن هذه المرحلة تتميز بثلاث فترات متعاقبة وما يميزها خاصة عن باقي المراحل هو ما يلي:

– **الفترة الأول** : تتصادف المجموعات التي يكونها الطفل مع المرحلة التي تعرف بمرحلة المحاولة والخطأ وسرعان ما يتخلى فيها عن المجموعات الخاطئة.

– **الفترة الثانية:** تتميز بالترتيب الفضائي حيث يلعب الطفل دوراً في ترتيبها حسب الالتقاء الزماني والمكاني لها.

– **الفترة الأخيرة:** تكون الروابط التي أنشأها الطفل أكثر تعقيدا بتدخل عامل الفهم البدائي إنطلاقا من التفاعل مع المحيط والروابط التي يأخذها كأساس لمعنى الكلمة الجديدة (Lev Vygotsky,1962.p163).

المرحلة الثانية:

هذه المرحلة كذلك تتكون من عدة فترات تختلف من الناحية الوظيفية والتكوينية، وأهم ما يُميزها هو الفكر المُوحد بتشكيل وتكوين روابط أكثر موضوعية وخلق روابط وعلاقات بين مختلف المركبات، ثم تعميمها على الأشياء المعزولة بجمع مختلف الأشياء المحسوسة ويتشكل بذلك ما يسمى بالمركبات المعقدة (Les structures & Composants Complexes). (Lev Vygotsky,1962.p163)

أما عملية التعميم فتظهر من خلال بنية المركبات الحسية، وذلك على خلاف المرحلة السابقة. هذه الروابط الموضوعية التي يقوم بجمعها أو خلقها توجد حقيقة داخل المجموعات.وهنا يعهد الطفل إلى تكوين هذه المركبات بجمع الأشياء المتشابهة في مركبات حسب القواعد والروابط الموضوعية التي يكتشفها بالتجربة مع الأشياء، وعملية الجمع هذه تتم تحت إسم واحد أو نفس إسم العائلة وهنا لا ننسى أنها تبقى دائما الروابط الحسية هي الأساس في تكوين هذه المركبات. طبعا هذه الأخيرة تلعب نفس دور المفاهيم والمسار المتبع في هذا التجميع يمر من العام إلى الخاص عبر خمسة أنواع من المركبات (Lev Vygotsky,1962.p164) نلخصها نحن على سبيل التبسيط في أربعة نقاط أساسية.

المركبات المتحدة: تعتمد على معرفة نوع الرابطة، التي سوف تشكل نواة المركب، قد تعتمد على اللون أو الحجم أو الشكل، ويشترط في باقي المركبات التي يكونها أن تجمعها نفس النواة، أي لها نفس العناصر المشتركة، أما الكلمة التي يصدرها الطفل فإنها تحمل نفس إسم العائلة (Lev Vygotsky,1962.p166).

المركبات عن طريق المجموعات: هنا تُجمع الأشياء وصورها المحسوسة أخذاً بيعين الاعتبار الاختلافات من ناحية اللون أو الشكل ويمكن أن تمتد إلى باقي الفروق الموجودة بين الأشياء، وهنا لابد أ، نعلم أن التنظيم داخل هذا النوع يتم حسب الاختلافات الموجودة التي تأخذ كأساس في المجتمع والإطار الاجتماعي لها.

وهنا يرى Lev Vygotsky أن الغاية الحقيقية للمركبات عن طريق المجموعات هو تعميم الأشياء على أساس الاشتراك (Lev Vygotsky,1962.p167).

المركبات عن طريق السلسلات: complexes en chaîne تجمع أشياء حسب الرابطة أو الخاصية ثم يواصل جمع الأشياء المحسوسة في مركب واحد معتمدا على تلك الخاصية.

شبه المفهوم: pseudo-consepte هذه المركبات تعتبر في فترتها ذات أهمية كبيرة وهامة جدا حيث تعتبر باب نحو التفكير عن طريق المفاهيم، كما تُشكل جسرا يساعد على المرور للمرحلة الموالية ذات الدرجة العالية.

و هنا أيضاً تتميز هذه الفترة أساس عمليات التعميم التي يقوم بها الطفل لإستدعاء مفهوم يشبه إلى حد ما مفهوم الراشد المستعمل في العمليات العقلية لكنه لا يمثل المفهوم في حد ذاته، وأهمية هذا المركب تكّمُن في أنه يلعب دورا هاما في التفكير بواسطة الوظيفة (Lev Vygotsky,1962.p177).

والجدير بالذكر هنا استعمالات هذه المركبات أو بالأحرى هذه الفترة من المفاهيم تظهر جلياً عندما تتناسب أو تتقارب مفاهيم الطفل مع مفاهيم الراشد خاصة في سن ما قبل المدرسة (Lev Vygotsky,1962.p172).و الطفل في الحقيقة حسب نفس الباحث أنه يفكر إنطلاقا من معنى مثل ما هو عند الراشد وهذا ما يسمح بالتفاهم بينهما ولكن العمليات العقلية المستعملة عند واحداً منهما تختلف في الأساس (Lev Vygotsky, 1962.p180)

و هنا نعتقد أن هذا التشابه يعود بالدرجة الأولى إلى الكلمات المستعملة للدلالة على الشيء، لأنها حتماً تحمل نفس المحتوى المحسوس الذي يجمع بين الطفل والراشد والاختلاف الحقيقي بينهما يقع عند كونهُ يفكر عن طريق

المركبات المحسوسة أساساً، أما الراشد فيفكر عن طريق المفهوم المجرد(Lev Vygotsky، p.1871962.). أي ما يعني بكلمة أخرى أن التشابه الذي يظهر في المفهوم بين الطفل والراشد يكون من الناحية الخارجية بينما يختلف بينهما في الطبيعة الداخلية (Lev Vygotsky, 1962.p190)

المرحلة الثالثة:

نشير في بداية أن هذه المرحلة تعتبر إمتداد للفترة الرابعة من المرحلة السابقة التي تختلف من حيث الوظيفة كما رأينا ذلك في ما سبق، وفي الحقيقة هذه الفترة تصبح أكثر غنى مقارنة مع المرحلة الأولى التي ظهرت فيها، لأنه على حد ما ذهب إليه نفس الباحث أن المفهوم في شكله الطبيعي لا يختلف فقط في التوحيد والتعميم بين العناصر المحسوسة والمعزولة، كما كان هو الشأن في الفترات السابقة، ولكن الاختلاف يكون أيضا على مستوى عملية التجريد (la différentiation de l'abstraction)، للعناصر المتباعدة والربط بينها دون الروابط الحسية. (Lev Vygotsky, 1962.p192)

و هذا ما يجعل هذه الفترة بفتراتها المخلفة التي أشار إليها نفس الباحث ، مرحلة مختلفة ومستقلة نوعا ما عن المراحل السابقة من الناحية الوظيفية والتكوينية، لأن المسار المتبع فيها يعتمد أساساً على التحليل وليس التجميع كبقية المراحل والفترات.

و لعل الشكل المتطور لشبه المفهوم (pseudo-concept). في الفترة الأولى من هذه المرحلة هو ما يساعد الطفل من الناحية الوظيفية على تطوير عملية التحليل والتجريد عبر فترات مختلفة، مثل سابقاتها.و لمزيد من التبيين والتوضيح نلخص مختلف الفترات التي بينها Lev Vygotsky في تناوله لهذه المرحلة:

الفترة الأولى :كما سبقت الإشارة إليه تعد هذه الفترة أقرب الفترات للمرحلة السابقة والتي يكون فيها تجميع الأشياء المحسوسة مختلفة، والتي تقوم على أساس على التشابه والتقارب الكبير بين العناصر(ressemblance maximale entre ces

éléments). وبما أن الطفل يولي إهتمام كبير بالمميزات الموجودة بين الأشياء وفي هذا المستوى بالذات تظهر جليا – لأول مرة – مسارات التجريد.

الفترة الثانية: تدعى Concept potentiel أن الأبحاث التي قام بها Lev Vygotsky قادته إلى تمييز مجموعة من الأشياء، تُجمع على أساس المميزات المشتركة (Un groupe d'objets réunis sur la base d'un trait distinctif commun) والرابط، هذه التي تجمع بين الكلمات، والتي تدل على معانيها قد تكون روابط بسيطة لا تدل على المعنى الحقيقي (Lev Vygotsky, 1962.p195).

و ظهور الكلمة الجديدة ذات المفهوم الحقيقي والصحيح بين الطفل والراشد تعتمد على التميز والتفريق بين العناصر وبعض المميزات المشتركة، ولهذه الأخيرة- الكلمة- دور كبير، حيث تساعد الطفل على تكوين تعميمات من الأشياء يتم الربط بينها – أو الإشارة إليها – بنفس الكلمة (Lev 196 Vygotsky,1962.p).

وسر هذه الكلمة يكمُن في كونها لا تتحول إلى المفهوم الحقيقي، ولكن تلعب دور هام في تطوير المفاهيم عند الطفل.و ذلك بواسطة التجريد الذي تقوم به مختلف المميزات المعزولة التي يمكن للطفل استغلالها وتوظيفها، وذلك بالاعتماد على الروابط الحسية لنفس المفاهيم التي تشكلت من قبل والجمع بينها يشكل عملية جديدة. (Lev Vygotsky,1962.p 197)

وهذه العملية الجديدة تستمر إلى غاية سن المراهقة لتشكل بذلك آخر فترة من المرحلة الأخيرة، التي تقود الطفل إلى اكتساب المفاهيم بمعناها الحقيقي، والتي تتميز خاصة بالتحكم في العمليات التجريدية، التي من شأنها أن تؤدي إلى اكتساب الشكل الحقيقي للمفهوم الذي يمكن من خلاله التبادل والتفاعل مع مختلف الأفراد والأشخاص في إطار متخلف وضعيات الإتصال والتواصل فيظهر نتيجة لذلك شكل جديد من الفكر لدى الطفل، والذي يعتمد على النشاط العقلي الذي يؤهل الطفل إلى فهم واقع المحيط به، مما يؤدي بدوره إلى إعطاء معنى حقيق للكلمة (Lev Vygotsky1962.p199).

في نهاية هذا المقال تتضح لدينا مدى أهمية أشكال التفاعل الاجتماعي وفق ما ذهب إليه مختلف الباحثين الذين تناولنا أفكارهم كما تتضح لدينا أيضاً ما يمكن أن يلعبه استغلال الطفل لرمزين لغويين في تكّون المفاهيم لديهن، وكيف تتدخل مختلف المساؤات التي تتميز قدرات الطفل على توظيف رمزيين لغويين ومن ثمة مدى تأثير ذلك في مسارات تكوين المفاهيم، ولا يختلف إثنان حينها أن كل من ظاهرة التفاعل الاجتماعي مرتبطة ارتباطاً وثيق بما يوفرهُ المجتمع للطفل شأنه شأن توظيف لغتين أو رمزين لغويين وهنا الخلاصة التي يمكن أن نستخلصها من هذا أن اعتماد رمزيين لغويين عند الطفل هو في الأساس حد أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يتميز به المجتمع الذي يتواجد فيه الطفل.

قائمة المراجع والمصادر:

1. أحمد أعبال:**نظريات النمو المعرفي والتعلم لدى فيكوتسكي والفيكوتسكيون الجدد**.http://sophia.over-blog.com/article-13676714.html
2. كريمان بدير: **الأسس النفسية لنمو الطفل** .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.2007
3. Froiçoise Forest& Maryse.Syksou ; Développement de Concepts et Programmation du sens. in<< Intelitica.1994/1.18.>> Laboratoire de Psychologie Fondamentale.Université.Paris-VII.pp213/236
4. Hasanat Mohamed; **Acquisition d'une langue seconde; les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingue français-arabe/ arabe -français**. Synergies Monde Arabe n°4-2007.pp209-226
5. Jérôme Bruner & all: **Le développement de l'enfant. savoir faire savoir dire**.Edition PUF Editions.France. 1984
6. Jovge Giacobbe ; **Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction: études sur le développement du langage chez l'adulte**. Edition CNRS, 1992
7. Lev Vygotsky:**Pensée et Langage**.Traduction Séve. PUF Editions France. 1962
8. M.G. yorochevsky: **Lev Vygotsky: à la recherche d'une nouvelle psychologie**. in<<Enfance Tome 42 N° 1 ،2 – 1989>>.Edition PUF Editions France.1989

9. Magani Mohammed: **Enseignement Primaire ،Ou en sommes nous ?**. DAHLAP Editions ALGER.1993.
10. Vera John Steiner:**Vers la compétence linguistique en pays étrangers**(…).in<<Daniel Gaonach: Utilisation d'une langue étrangère>>. Edition Hachette.France 1990.
11. http://www.forum.3almani.org

تحديات الخطاب الإسلامي المعاصر

أ. محمد تونـــسي
جامعة عمار ثليجي الأغواط

إذا كانت سنة التواصل والتعارف بين الشعوب والثقافات شيء لا بد منه وضروري لاكتساب ما هو مفيد من الآخر، فان تعميم النمط الواحد واقصد به النمط الغربي ونكران أو تجاهل الأنماط والهويات الأخرى، والتطاول على كل ما له حرمة عند الآخر تحت ذرائع مختلفة، يستدعى النظر في كل ردة فعل ازاء ما يحصل، إن واقع المسلمين المتردي يشكل أرضية خصبة لإشاعة أي تقليد أعمى إذ إن موجة العولمة التي تجتاح العالم الإسلامي بما تحمله من مفاهيم وأفكار مختلفة المفيدة منها والمفسدة وانتشارها الواسع عن طريق وسائل الإعلام يطرح مسالة مواجهة هذه المفاهيم، والخطاب الإسلامي باعتباره الصوت المعبر عن هوية الأمة معني بالدرجة الأولى أمام هذا الغزو الفكري الذي يهدد مقوماتها، وهذا يطرح مسالة واقع الخطاب الإسلامي والدور الذي يجب أن يلعبه في هذه المرحلة، ومختلف الأساليب والخصائص التي يتميز بها، والأهداف التي يصبو إليها.

أولا- ملامح الخطاب الإسلامي المعاصر:

يمكن القول إن الخطاب الإسلامي هو مجموع الاجتهادات والآراء الفكرية التي بنيت حول المصادر الإسلامية الأصلية وهي القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ويمكن تعريف الخطاب الإسلامي بأنه مجموع الأفكار الهادفة إلى الدفاع

عن مقومات الإسلام والتي تساهم في تدعيمها وتقويتها، وليس كل حديث عن الإسلام يدخل في نطاق الخطاب الإسلامي، فالمستشرقون مثلا يتحدثون عن الإسلام، وقد لا يكونون دقيقين في ملاحظاتهم بفعل انتمائهم الإيديولوجي وأفكارهم المسبقة، كما أن الهدف من كتاباتهم قد لا يكون لغرض تدعيم مقومات الإسلام التي نؤمن بها، وحمل هموم الأمة وتجديد همتها، يرى الشيخ يوسف القرضاوي أن المراد بالخطاب الإسلامي « هو البيان الذي يوجه باسم الإسلام إلى الناس، مسلمين أو غير مسلمين، لدعوتهم إلى الإسلام أو تعليمه لهم، وتربيتهم عليه، عقيدة أو شريعة، عبادة أو معاملة، فكرا أو سلوكا، أو حتى لشرح موقف الإسلام من قضايا الحياة والإنسان والعالم، فردية أو اجتماعية، روحية أو مادية، نظرية أو عملية » [1]، إن هذا الخطاب يتعرض لمختلف القضايا الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية...، وقد يظهر في صيغ فكرية أو علمية أو دعوية أو فقهية، كذلك يعرف محمد قطب الخطاب الإسلامي بأنه« الإنتاج الفكري السليم الذي يزيدنا معرفة بالإسلام، والذي يكشف من مشاكلنا ما نكون غافلين عنه، ويقدم لنا حلولا لهذه المشكلات »[2].

إن الخطاب الإسلامي ليس محصورا في الوعظ والإرشاد فقط « ولكنه كل الخطاب الذي يعبر عن خصوصيات الأمة الإسلامية ويدافع عن المصالح العليا للعالم الإسلامي، ويقدم الصورة الحقيقية عن الإسلام والمسلمين، ويصحح الأخطاء والمغالطات، ويفند الشبهات، ويدحض التهم، ويتصدى بسلاح العلم والمنطق واللغة المناسبة، للحملات المغرضة التي تتعرض لها الأقطار الإسلامية »[3]

من خصائص الخطاب الإسلامي انه مرتبط بأصوله الدينية الإسلامية ونعني هنا انه مرتبط بالإطار العقدي والقيمي الإسلامي، وهذا ما يعطيه أصالته، فهو دائما يسير وفق الخطوط العريضة للدين الإسلامي، إضافة إلى هذا فان من خصائص الخطاب الإسلامي الشمول، فهذا الشمول مستمد من شمول الدين الإسلامي، وقد يرى بعض المستشرقين أن هذا الشمول صفة سلبية [4]، ويشبهون هذا بسيطرة

الكنيسة عندهم، ويتناسون أن القيود التي كانت الكنيسة تضعها لا وجود لها في الإسلام ولا في الحضارة الإسلامية، إذن فالخطاب الإسلامي لا يرتبط فقط كما يرى البعض بالعقائد والفقه والعبادات، وإنما بكل مجالات الحياة كالسياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرها من المجالات.

ثانيا- مظاهر القصور في الخطاب الإسلامي:

إن الخطاب الإسلامي في هذا الوقت تأثر بالأوضاع التي يعيشها العالم الإسلامي، فكما أن هناك تدني في المناخ السياسي والاقتصادي والاجتماعي فان الخطاب الإسلامي أيضا يتأثر مثل هذه المستويات، قد تكون هناك محاولات منفردة، لكن على المستوى الكلي فان الخطاب الإسلامي أصبح مزاحما من قبل تيارات أخرى في العالم الإسلامي، ومن مظاهر الضعف والتشتت التي يشهدها الخطاب الإسلامي يمكن أن نذكر مايلي:

من مظاهر الخلل في الخطاب الإسلامي هو اتصافه بالجزئية في البحث والنظر، وقد أدى هذا إلى استبعاد جزء مهم من الحلول، والاقتصار على جانب أحادي في النظر للقضايا المطروحة، فمعظم المفكرين الإسلاميين اقتصروا على معطيات التراث في تصورهم للحلول الممكنة وأهملوا جانبا كبيرا من المتغيرات التي طرأت على الواقع الإسلامي والواقع العالمي، واستبعدوا المعارف الإنسانية التي من شانها أن تسهم في تشكيل رؤية جديدة للمشكلات والمساهمة في وضع تصورات لها فاعلية في إحداث التغيير، وما يقال عن الخطاب الإسلامي في هذا الشأن انه طغى عليه نمط من الإنتاج الفكري يطبعه عدم إلمام بين معطيات التراث ومعطيات الكسوب الإنسانية من علوم ومعارف، وهذا ينعكس على تقصي القضايا من جميع الجهات[5].

كما أن واقع الخطاب الإسلامي يشهد تشتتا في الفكر، إذ أن هناك افتراق فكري وافتراق عقدي بلغ درجة الصراع، فالاختلافات العقدية والمذهبية ألقت

بظلالها على الفكر الإسلامي، وقد أدى تشتت الفكر إلى الحيلولة دون استخلاص الأسباب المشتركة أو الكامنة بين الظواهر المتفرقة، أو النفاذ من الغايات المتفرقة أو المختلفة إلى الغاية المشتركة [6]، وغيب هذا إدراك وجهة العالم الإسلامي التي من خلالها يكون ترشيد الجهود الفكرية ورسم إستراتيجية تصبح غاية كل مسلم، ومن جهة أخرى فإن الخطاب الإسلامي الضعيف والممزق بالانتماءات المنتطاحنة، المثقل بأشكال التكرار البعيد عن كل إبداع، يؤدي إلى ترسيخ الصورة النمطية المشوهة عن الإسلام والمسلمين، ويقدم الذريعة لمن يعادي العالم الإسلامي ويقف في صفوف المتآمرين عليه، لتجاهل أي خصوصية للأمة الإسلامية وهضم حقوقها، والافتراء عليها وفرض الهيمنة الاستعمارية الجديدة على البلدان الإسلامية.

كذلك ما يتصف به الخطاب الإسلامي هذه الأيام أنه تطبعه صفة المثالية والتجريد، فاغلب الجهود الفكرية إما أن تكون هائمة في الماضي تجتر التراث وتتغنى به، وإما هائمة بالمستقبل تبني خيالات لمصير الأمة الإسلامية، وهذا النمط التجريدي من الفكر بعيد كل البعد عن الفكر الإسلامي الرشيد في عهوده الأولى والذي يجعل من الواقع منطلقا له[7].

وما يطبع الخطاب الإسلامي كذلك هو اتصافه بذهنية الغرور أو ذهنية الانهزام وفي كلا الذهنيتين عامل مثبط للعزيمة والهمة على توفير شروط النهضة، إن مصيبة الخطاب الإسلامي كما يرى مالك بن نبي انه أصبح يميزه نوعان من الذهان، ذهان السهولة الناتج عن الاعتماد على الاعتقاد بأننا ما دمنا على الدين الإسلامي فلا خوف علينا من الضياع، ومشكلة هذا النمط من التفكير هو انه هل نحن حقا نمارس الإسلام أم فقط بعض المظاهر، وذهان الاستحالة الذي يرى أن التطور الغربي بلغ درجة لا يمكن اللحاق بها ومواكبتها [8]، فالذهان الأول يتمثل في ذهنية الغرور، والذهان الثاني يتمثل في ذهنية الاستسلام.

كما أن الخطاب الإسلامي يتميز بصفة الذاتية بديلا عن الموضوعية، كما انه يفتقر إلى المنهج النقدي والمقارن [9]، وتعتبر هاتين الصفتين غالبتين، وهما تؤديان إلى مظاهر الفرقة والتشتت في الفكر الإسلامي.لقد رأى مالك بن نبي أن الخطاب الإسلامي لم تكن له القدرة على إدراك حقيقة الظواهر، فلا يكاد يستوعب منها إلا قشرها، فقد أصبح عاجزا عن تقديم فهم للقرآن، وإنما عمل على استظهاره فقط، كما أن الأفكار والأشياء الوافدة من الحضارات الأخرى اكتفى بمعرفة ما تجلبه من فوائد دون أن يفكر في نقدها، وقد أدى هذا إلى شيوع عقلية التكرار للموروث والاستهلاك للوافد دون محاولة معرفة كيفية إبداع هذه الأفكار والأشياء.[10]

كذلك من مظاهر القصور في الخطاب الإسلامي انه يواجه تداعيات داخلية وتداعيات خارجية، فإضافة إلى حالة الفرقة والشتات التي تميز العالم الإسلامي والفقر والتخلف ومظاهر الفساد التي تطبع الأخلاق والإدارة والاضطرابات السياسية والاقتصادية والتي تجعل من مستوى أداء الخطاب الإسلامي متدنيا وتكون له فاعلية ناقصة في أداء رسالته في المجتمع الإسلامي، هناك التداعيات الخارجية التي جعلت الأفكار الغربية تكتسح وسائل الإعلام في العالم الإسلامي فأصبحت المفاهيم والعادات الغربية التي لا تخدمنا في اغلبها لا يكاد ينقطع ذكرها، فالعولمة ذاهبة في جعل الخطاب الإسلامي خطابا غريبا عن بيئته، وذلك بالترويج لمفاهيم جديدة وتصوير المفاهيم الأصيلة في الخطاب الإسلامي بأنها تجاوزها الزمن وإنها لم تعد لها فاعلية في الوقت الحاضر، ولطالما تكلم الليبراليون عن قدرة الأفكار الليبرالية إثبات وجودها في العالم الإسلامي لأنها الأصلح لمواكبة التطورات العالمية الجديدة.

ثالثا- الخطاب الإسلامي المنشود:

إن الظروف التي يعيشها العالم الإسلامي اليوم قد تغيرت ولذا يجب أن يكون الخطاب الإسلامي متماشيا مع هذه التغيرات لمواكبة تحديات المرحلة، إن رواد

الإصلاح أمثال الأفغاني وعبده وابن باديس نظروا في علل وأسباب التخلف فاهتدوا إلى إن المشكلة تكمن في تلك المفارقة الصارخة بين الإسلام المسطور في الكتاب والسنة، والواقع المعاش الذي يسوده التخلف، وقد انطلق الكثير من رواد الإصلاح في الأمة الإسلامية من المقارنة بين الصورة الإسلامية، وبين حياة المسلمين الواقعية، ورأوا أن السبب في هذه المفارقة هو أن الصورة الصحيحة للإسلام غائبة عن أذهان المسلمين، فالإسلام حاضر بصفة شكلية فقط، وقد عملت سنوات الانحطاط على تكريس الفهم السطحي للإسلام، ولهذا لم يدخر المفكرون المسلمون جهدا لإجلاء صورة الإسلام الصافية، والعمل على حضورها في أذهان المسلمين بوجهها الناصع والنقي [11]، وعلى هذا فقد اتجه الخطاب الإسلامي إلى عقيدة الإسلام وشريعته يتناولها بالبيان والشرح والتوضيح، وإظهار ما فيها من عناصر الحق والخير وتحققه من نتائج، وإبراز نماذج من التاريخ الإسلامي تحقق فيها نجاحات في السياسة والاقتصاد وغيرهما من المجالات، وإلى جانب هذا حاول المصلحون إبراز مدى التخلف الذي يعيشه المسلمون ووجهوا جهودهم لإظهار مفارقتها للحقيقة الإسلامية، وبين هذا الواقع المتخلف والصورة الأخاذة للنظام الإسلامي كانت الهوة عميقة لا يعرف المسلم كيفية عبورها لينتقل من حالة التخلف إلى التطور والازدهار.

إن الأزمة التي نعيشها مرتبطة في جزء كبير منها بالآثار والرواسب التي أحدثتها مراحل الانحطاط والتخلف في عقليتنا ونفسيتنا مما أدى إلى إحداث تغيير في طريقة تفكيرنا، وهذه الرواسب قد تكون وراء إحباط محاولات إصلاح كثيرة أو الحد من فاعليتها وأثرها في التغيير، فنحن إذن في قضية الخطاب الإسلامي في حاجة إلى ابتكار مناهج للفكر السليم، بعيدا عن تأثير العولمة الفكرية الغربية أو سيطرتها، ومحاولة معالجة معضلاتنا الفكرية ومواجهة الواقع وفق ما نتميز به من هوية وشخصية [12].

إن مشكلة الخطاب الإسلامي اليوم هو انه لم يقم بالخطوة المتممة التي مهد لها المصلحون وهي محاولة الإجابة عن التساؤل التالي: كيف يمكن تجاوز الهوة التي تحول بين تخلفنا وديننا، كيف يمكن تحريك هذا الواقع وبعث الحياة فيه من جديد، إن مشكلة الإنسان لا تكمن في معرفة الحق بقدر ما تكمن في توطين النفس على انتهاجه، فالإنسان كائن يتأثر بمحيطه، وله تفاعل معقد مع العناصر الواقعة في الوسط الذي يعيش فيه، وتمتد جذوره في ذلك الوسط وتتمكن روابطه به بحيث يصبح انتقاله من وضعيته الواقعية فيه إلى وضعية صحيحة أمرا مستعصيا يتطلب جهدا معتبرا، والمسلمون اليوم إنما يعيشون في واقع كثير من عناصره بعيدة عن هويتهم الإسلامية، وهم على وعي بذلك، لكنهم لم يعوا بعد حق الوعي أدب النقلة من العناصر الغير ذات جدوى في واقع حياتهم إلى الحقيقة الإسلامية الكاملة [13]، إذن كيف نهيئ إنسان اليوم لتقبل الصورة الحقيقية للإسلام وتغيير واقعه.

لإحداث التغيير المنشود الذي يرمي إليه الخطاب الإسلامي لا بد من مراعاة بعض الشروط التي توفر نجاح عملية التغيير، وهذه الشروط لا بد أن تدخل في التركيب المنهجي للخطاب الإسلامي لان التغيير من واقع معين إلى واقع آخر ليس بالشيء السهل، كما انه يتطلب جهود مضنية تدوم سنوات وربما عقود، وكل هذا يعتمد على سعة انتشار الخطاب الإسلامي واكتسابه قاعدة عريضة تعطيه الفرصة أكثر لإحداث التغيير.

إن من شروط تحقيق التغيير في الواقع هو البحث عن الوجه التطبيقي للأفكار المراد تطبيقها في الواقع المعاش، فلا يمكن أن نطالب بتطبيق أفكار ليس لها أي تصور مقابل لها في الواقع، إذن لا بد من إحضار البديل العملي المناسب، ونطالب ونقنع بتفعيل هذا النمط وجعله واقعا، ونكون على دراية بالضمانات التي تؤدي إلى سيادته، حيث تساعد هذه الضمانات على استمرارية الفكرة الجديدة في العيش على أنقاض الواقع المزال [14]، فمن أخطاء الخطاب الإسلامي السائد انه يطالب بالتغيير دون تقديم بدائل مشخصة التي يجب أن تسود حياة

المسلم، ولعل بعض البدائل مثل البنوك الإسلامية وصناديق الزكاة أحسن مثال على البدائل الناجحة، وعلينا تعميم المنهج على المجالات الأخرى للحياة.

كذلك لا بد من الإعداد النفسي والفكري لقبول التغيير، لان النفس التي تعودت على واقع معين لا بد من تهيئتها لتتقبل واقع جديد، إن للواقع سطوة على النفس وتمكنا فيها، ولذلك فان أي انتقال من وضع للحياة إلى وضع آخر، يتطلب إعدادا نفسيا وعقليا حتى يكون هناك عزم على الانتقال أولا، وحتى تكون ظروف الانتقال تضمن سلامة العواقب [15]، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يعمل على تهيئة الناس في الجاهلية بإبراز تناقضاتهم وفساد تفكيرهم ودعوتهم إلى نظرة جديدة خالية من أي تناقض، والإعداد النفسي اليوم يهتم بإبراز فساد النموذج الغربي وذلك بالتدليل عن طريق البراهين والحجج والإحصاءات وفق طرق موضوعية [16].كما أن إعداد الأنفس يكون باعتبارها طرفا في التغيير لا متفرجا عليه.

لا بد من اتخاذ خيار التدرج كوسيلة ناجعة لإحداث التغيير فالتسرع والتعجل في التطبيق والمطالبة بالنتائج لا يكون سوى زوبعة دون نتائج، والواجب أن يكون الهدف واضح، والعمل المستمر والدءوب هو السبيل للوصول إلى ذلك الهدف، فالمنهج المتدرج هو عنصر أساسي للتغيير، ذلك أن الحياة الإسلامية هي اليوم من التشابك والتعقيد مما يقتضي أن يكون التغيير مستلزما لعمل تمهيدي في جوانب أخرى تهيئ لتوفر عوامل النجاح في التغيير [17].

كذلك لا بد من الانتباه إلى خطر شيوع العقلية التبريرية بين المسلمين، ومحاولة إلقاء اللوم على الغرب وإعفاء الذات من المسؤولية، إن ذهنية تمجيد الذات والوقوع في ذهان السهولة كما يرى مالك بن نبي، أدى إلى التغافل عن كل محاولة لمراجعة الذات والكشف عن أسباب الفشل والتخلف التي كنا طرفا فيها، فقد جاء في الآية الكريمة ﴿ **وما أصابكم من مصيبة بما كسبت أيديكم**﴾ [18]، وكذلك جاء في سورة

آل عمران ﴿ **قل هو من عند أنفسكم** ﴾[19]. وهذا يبين أن ما يحل من مصائب بالمسلمين إنما يرجع إلى تقصيرهم، فلا بد من الرجوع إلى الذات والبحث عن أسباب الفشل، والكشف عن الظروف الفكرية والسياسية التي أوصلتنا إلى هذه الحالة.

يجب أن تستفيد العلوم الإنسانية والاجتماعية من المصادر الإسلامية المتمثلة في القرآن والسنة والاجتهادات الإسلامية، وذلك باستخراج ما له علاقة بهذه العلوم من المصادر ومحاولة بناء نسق معرفي إسلامي يتماشى مع روح العصر [20]، إذ كيف يمكن أن يكون علم ذو نشأة غربية ذو فائدة في بيئتنا دون أن يتكيف مع خصوصيتها، كما أن ما تستفيد منه هذه العلوم من الرؤية القرآنية والنبوية تعطيها صفة العالمية وتكون لها فائدة مهمة لأن القرآن والسنة هو خطاب للإنسانية وليس للمسلمين فقط.

لا بد من الاستفادة من المحاولات التراثية الإسلامية، في مجالات العلوم والمعارف كعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة، كما أن هناك محاولات للكثير من العلماء المسلمين في مجالات العلوم والمناهج [21]، والمهم ألا نتعامل مع هذا التراث كمن يقف على الأطلال، أو إبراز صفة السبق لهذا أو ذاك، وإنما يجب أن تسهم هذه المعارف في تعزيز وتمييز هوية الخطاب الإسلامي المعاصر في الاستفادة منها لبعث روح المبادرة لدى الإنسان المسلم.

كذلك لا يمكن أن نغفل العلوم والمعارف التي تأتينا من الغرب، فهذا الأخير في نهضته العلمية استفاد من التراث الإسلامي، وعلينا نحن أن نأخذ من الغرب من العلوم للاستفادة منها في نهضتنا وليس فقط جلب العلوم لذاتها لكي لا نقع في فخ التمظهر، لأن مشكلتنا كما يرى مالك بن نبي أن العلم الذي اقتبسناه من الغرب لم يكن « وسيلة للإسعاد بل كان طريقة إلى المظهرية، و لم يكن استبطانا لحاجة مجتمع

يريد معرفة نفسه ليحدث تغييرها، بل لم يكن استظهارا لبيئة نبحث عنها لنغيرها، فهو علم قانع منطو على ذاته، حبيس في صوره وأشيائه المألوفة »[22].

رابعا- التحديات التي تواجه الخطاب الإسلامي:

إن الخطاب الإسلامي في هذه الأيام لابد أن يكون في مستوى التحدي وأن يكون داخلا في النسيج الفكري والنفسي للمجتمعات الإسلامية، إننا أمام مرحلة تحد كامل، إما أن تكون لدى الخطاب الاسلامي القدرة على إقناع الأمم بأنه البديل الحضاري المناسب، وأنه الأقدر على تقديم الفكر السليم والثقافة الصحيحة والحضارة القويمة والعمران الأكيد، ولديه الأهلية لان يجتاز بالأمة حاجز التخلف، وتحقيق أهدافها في الإنماء والبناء وفي العمران وفي احتلال موقعها تحت الشمس، وإما إن يثبت عجزه [23]، إذن لا بد من تقديم البديل الإسلامي لإثبات صحة ما يدعو إليه الخطاب الإسلامي، فكما أن الخطاب الليبرالي الغربي يمس جميع ميادين الحياة، فلا بد للبديل الإسلامي أن يحدث التغيير في جميع منحي الحياة، فلا يمكن تصور نهضة سياسية إسلامية دون أن يكون هناك نهضة فكرية وثقافية لان تغيير ما في عقول الناس وأنفسهم هو الطريق المتاح لترجمة هذا التغيير في الواقع وفي جميع الميادين، انطلاقا من الآية الكريمة ﴿ **إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم** ﴾[24] التي اعتبرها قاعدة ذهبية وسنة من سنن الله التي أودعها في الكون، ولا بد منها كمنطلق لصنع التغيير في حياة المسلمين.

إن العالم الإسلامي يواجه على المستوى الثقافي والفكري وفود أفكار غربية جديدة، وثقافات غريبة عن المبادئ الإسلامية عبر وسائل الإعلام والإنترنيت والمنتجات الاقتصادية، لكن ما يلاحظ في هذا الشأن انه ليس هناك مواجهة متكافئة مع التيارات الثقافية العاتية الوافدة من الغرب، وإنما فقط جهود ضئيلة لتعزيز التراث الثقافي والفكري لهدف التحصين من الأفكار الغربية، فالعالم الإسلامي لم ينتقل من مرحلة التحصين الذاتي إلى مرحلة الترويج، ويتجلى هذا في الخطاب الإسلامي فجل الإنتاج الفكري الإسلامي يهتم بمخاطبة المسلم ومحالة

تحصينه من خطر الثقافات الوافدة، أو يرد على الأفكار الغربية، لكن لا يوجد في الخطاب الإسلامي بصورة واضحة محاولة للتأثير وتصدير أفكار لغير المسلمين، وقد تركنا هذه المهمة للمستشرقين حيث يروجون عن العالم الإسلامي والإسلام ما يشاءون، وقد لا يكون ذالك في كثير من الأحيان في خدمة الإسلام والثقافة الإسلامية والهوية الإسلامية، فالخطاب الإسلامي فضلا عن إصلاح واقع المسلمين لا يزال يواجه تحد اكبر وهو الوصول إلى غير المسلمين، وتبليغ صورة الإسلام الصحيحة والثقافة الإسلامية بمختلف مظاهرها ومزاياها، وقد يلعب هنا الإعلام الناطق باللغات الأجنبية والترجمة دورا مهما في تسهيل إيصال الفكرة والصورة الصحيحة عن الإسلام والعالم الإسلامي.

لكي يكون الخطاب الإسلامي خطاب عالمي فلا بد من أن تبنى الرسالة الإسلامية على الانفتاح والعالمية لا على الانكماش والانغلاق، وهذا يقتضي أن تصل صورة الإسلام الصحيحة إلى الآخر بحيث يكون خطابه صالحا لسائر الحضارات والثقافات قادرا على تجاوز أي ايطار حزبي وقومي وجغرافي، ويقدم للبشرية كلها على انه وارث سائر النبوات المشتمل على أفضل خصائصها، المتضمن للخلاصة المشتركة بين جميع الرسالات، فعالمية الإسلام تفرض عالمية الخطاب[25]

إن مد العولمة في الغرب لا يراعي أي خصوصية ولا هوية ولا تراث، لقد أصبح يروج لنموذج سياسي وفكري واحد دونما التفات للخصوصيات المجتمعية والثقافية فيما بين دول الشمال الغني والجنوب، وهنا تكون مسؤولية الشعوب الإسلامية في الأخذ بزمام المبادرة بالاستغلال المفيد للتكنولوجيا من إعلام ووسائط الاتصال وشبكات المعلومات وتبني مشاريع قادرة على استيعاب شروط العصر في إطار المحافظة على الخصوصية بالدرجة الأولى، وما تسمحه من عقلية الانفتاح والتحاور مع الآخر، وهذا لتقديم الصورة الصحيحة عن عالمنا الإسلامي

في مخيلة المتلقي الغربي، وبعيدا عن تحريفات وتشويهات من يراهنون على تخلفنا في الأوساط الشعبية هناك.

إن من تحديات الخطاب الإسلامي إزاء الخطاب الليبرالي هو طرح وترويج مفاهيم تخدم الخطاب الإسلامي، ومستمدة من هوية الأمة، ولها وعاؤها الفكري الذي بفضله تكون لها فاعليتها في الواقع، كما أن المفاهيم الإسلامية نكون أداة فعالة في متناول الخطاب الإسلامي لمواجهة طغيان وهيمنة المفاهيم الغربية التي لا تخدمنا، وهذه المفاهيم يجب أن تخط طريقها في وسائل الإعلام باعتبار أن هذه الوسائل لها تأثير واسع في العامة، وقد يؤدي هذا إلى استيعاب هذه المفاهيم في المجتمع حتى تتجسد إلى سلوك فعلي.

كما أنه من تحديات الحطاب الإسلامي هو العمل على مواجهة الخطاب الليبرالي الداخلي والخارجي وذلك « بانتقاد الأسس المعرفية للحضارة الغربية نقدا علميا رصينا محكما، وإعطائهم صورة صحيحة عن تشجيع الإسلام الدائم على تصويب الخطأ ونقده مهما كان مصدره، وتقويم مجمل الأطروحات الغربية، التي تشكل خلفيتهم الفكرية بشكل علمي وموضوعي بعيدا عن الخطاب العاطفي أو التعميمي »[26].

رغم ما يتعرض له العالم الإسلام والمسلمين من قبل الغرب والهجوم على هويتهم وقيمهم الإسلامية، إلا أن هذا لن يزيدهم إلا إحساسا بالذات المستهدفة كل يوم، كما أن الهوية الإسلامية لا يمكن أن تمحوها أو تستأصلها هذه التداعيات الغربية، ورغم أن هذا العصر يشهد غمرة الأفكار والقيم الليبرالية، إلا إن بذور النهضة الإسلامية لا تزال مغروسة في أعماق المسلمين، فالفكر الليبرالي وان استطاع أن يبسط أفكاره الغربية عنا في الواقع إلا انه لا يستطيع أن يبسطها في ضمائر المسلمين، لقد رأى مالك بن نبي انه « مع كل ما يمر بالعالم الإسلامي من تطورات نفسية واجتماعية وسياسية، فان البذور التي استودعت التربة ستأتي

أكلها يوما، فان الأفكار التي تتمكن في الضمير الإنساني فتصبح جزءا منه لا يمكن أن تفنى، وغاية الأمر أنها يمكن أن تخط طريقها أحيانا في حنايا هذا الضمير، ثم تنبجس منطلقة في اللحظة التاريخية وقد اتخذت صبغة أخرى. »[27].

الهوامش:

قراءة تحليلية مقارنة للمنهج وأدوات البحث عند أبي حامد الغزالي

د. ميلود حميدات
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
جامعة عمار ثليجي بالأغواط

ملخص

إن المتتبع لأعمال الغزالي، يجد لديه قدرة منهجية عجيبة، تمكنه من الإقناع بأفكاره، والتنقل بين المناهج المختلفة، وإيصال أفكاره بأيسر طريق، وأقوى حجة. إذ تميزت وسائله بالتنوع، والتكيف حسب المواضيع. إذ استعان بالملاحظة والتجربة في قضايا الواقع الاجتماعي والطبيعي، كما استخدم المنهج التأملي العقلي في المسائل والاستبطان في موضوعات النفس والتصوف. كما استخدم سبر .العقلية والمنطقية الآراء ومقارعتها، في المناظرات والرد على الخصوم، وتفنيد آرائهم. وقد استفاد من أخبار السابقين، وأعمال الأنبياء والصالحين، للاستشهاد بها في دعم أفكاره.

وسنحاول في هذا التحليل إبراز المناهج التي استخدمها الغزالي، مقارنين ذلك بالمناهج العلمية الحديثة، مستشهدين بالنصوص الثابتة للغزالي دون تعسف أو مبالغة.

مناهج البحث عند الغزالي:

1) منهج التفكير العام عند الغزالي:

إن المتأمل لمؤلفات الغزالي من ناحية الشكل، ومن ناحية المضمون، يلاحظ تنوع ميادينها، وموضوعاتها، إلا أن الذي يجمع بينها تلك القدرة المنهجية العجيبة التي تبرز عبقرية الغزالي محللا وناقدا ومحاورا لغيره، موافقا تارة، ومخالفا أخرى. ويرجع ذلك إلى قوته في التفكير، واستيعابه لعلوم عصره، من أساليب الفقهاء، «وآراء الفلاسفة، وأقوال المتكلمين، وطرق الصوفية. وعماد هذا المنهج قوة الحجة، وسداد البرهان، والقدرة الفائقة على الجدل، والدقة في تمحيص الأقوال، استخدمه...فأبان به العمل السياسي، واستخرج أسس التنظيم العائلي...وكشف عن أمثل المبادئ لتربية الأطفال، وأهتم بالمعاملات التجارية...واشتهر بتحريضه على التمسك بحرية التفكير، وبالتحري في ضبط الحقائق، والوقوف موقف الحياد من كل موضوع يريد بحثه.»[1]

وقد التزم منهجه مع جميع المذاهب والفرق، إن ترجّح موقف لديه أيّده بكل قوة، ودافع عنه، وإن ضعُف آخر بيّن خلله وتهافته بكل اقتدار، وقد فعل ذلك بكل موضوعية، فلم يجامل أحدا في ما اعتقده صوابا أو خطأ، مرددا قول الإمام علي: «لا تعرف الحق بالرجال، بل اعرف الحق تعرف أهله.»[2]

2) منهج دراسة حالة:

يبرز من خلال ملاحظة وتحليل ما جاء في تقديم الغزالي لكتابه إحياء علوم الدين، أنه يستخدم منهجا علميا دقيقا، يكاد يكون منهج دراسة حالة، الذي هو جزء من المنهج الوصفي المطبق في العلوم الإنسانية، كعلم النفس والاقتصاد، فلنتتبع ما يقول الغزالي: « وأما ربع المهلكات فأذكر فيه كل خلق مذموم ورد القرآن بإماطته، وتزكية النفس عنه، وتطهير القلب منه،» وهنا يظهر تعريف[3] الموضوع. «وأذكر من كل تلك الأخلاق حدّه، وحقيقته، » وهنا يأتي ضبط[4]

[5] وهنا كما هو »ثم أذكر سببه الذي منه يتولد، «ماهية الموضوع أو المفهوم.
[6] وهي الآثار أو النتائج » ثم الآفات التي عليها تترتب، «واضح تحديد الأسباب.
[7] أي خصائص » ثم العلامات التي بها نتعرف، «التي تحدثها تلك الأفعال.
ثم طرق المعالجة التي بها «ومميزات تلك الأفعال حتى يسهل التعرف عليها،
كل ذلك مقرونا بشواهد«[8] وتأتي بعد ذلك مرحلة الحلول والعلاج. »نتخلص،
[9] مع ربط ذلك بالبراهين والأدلة التي تثبت ذلك.»الآيات والأخبار والآثار،

إن المتأمل لهذه المراحل التي يفصّلها الغزالي يدرك دون شك قوة المنهج الذي يعتمده الغزالي، ودقة هذا المنهج الذي لا يختلف عن منهج دراسة حالة المستمد من المنهج الوصفي، إذ يؤسس هذا المنهج العلمي على أربع خطوات رئيسية وهي:

1. تحديد المشكلة المراد دراستها، وتعريفها.
2. تحديد أسباب المشكلة المختلفة.
3. تحليل الأسباب وترجيح أقواها.
4. إقتراح العلاج، أو الحلول المناسبة للمشكلة.[10]

3) منهج التحليل والتركيب:

يزاوج الغزالي بين المنهج التحليلي التاريخي المستند إلى النصوص النقلية، كما يورد التحليل المنطقي العقلي من خلال البراهين العقلية، فقد استخدم النص الديني أي قرآن وحديث) واستخدم البرهان العقلي، ثم البرهان الحسي، وذلك بإيراد الأدلة الواقعية والحسية والتجريبية من خلال إيراد ممارسات السلف من صحابة وعلماء وصالحين، من خلال ما قاموا به من فعل وقول وعمل في حياتهم الإجتماعية.

وهو برهان تجريبي في اعتقادنا، إذ لم تكن لدى الناس في ذلك الوقت إلا التجربة والممارسة اليومية في حياتهم كدليل عملي، وقد استخدمه الغزالي لأنه

يعبر عن الخبرة والممارسة كدليل على صحة الفكرة، وطبعا تكون الحجة أقوى كل ما كانت تلك الخبرة والتجربة صادرة عن من يمثلون القدوة للناس من عظماء (سواء أكانوا من السابقين من الصحابة، والعلماء، أو من المعاصرين للغزالي من العلماء والفقهاء والصالحين، وهم قدوة للناس في أفعالهم وأعمالهم.)

وما يمكن أن نستنتجه أيضا أن الغزالي لا يقدم حججه من باب ما ينبغي أن يكون فقط، وإنما ما هو واقعي وكائن وممكن التطبيق والممارسة، وهنا تبرز واقعية تحليل الغزالي.

كما يستخدم الغزالي المنهج التاريخي في تحليله لقضاياه فهو يتتبع نشأة المفاهيم والعلوم، وبين أصولها وبداياتها، وكيف تطورت من عصر إلى آخر.

4) منهج التعليم عند الغزالي:

أما في التعليم فيقترح منهجا مرنا ومتنوعا، يختلف باختلاف موضوع التعلم، وطبيعة المتعلم، إذ يخاطب كل فئة بما يناسبها من مناهج الإقناع وهي:

– **الأول**: منهج الموعظة، أي الاعتبار من أعمال وأفعال الأنبياء والعلماء والصالحين، أي طريقة البيان والأمثلة المحسوسة، والأدلة الملموسة، ويخاطب به العوام الذين ليس لهم ذكاء.

– **الثاني** : منهج الحكمة، أي الأدلة العقلية والحجج المنطقية، أي طريقة البرهان لمخاطبة الخواص من أصحاب البصيرة والذكاء.

– **الثالث** : منهج الجدال، بتفنيد أدلة الخصم، وإثبات تناقضه، وبالتالي إفحامه، أي طريقة المناظرة لمجادلة أهل الشغب والجدال.[11]

ويلح الغزالي مع أهل الجدل، على ضرورة اعتماد التلطف، والرفق وعدم التعصب أو التعنيف، ومخاطبتهم بالتي هي أحسن.[12]

ويقدم الغزالي أمثلة عن تعليم هذه الفئات، ففي مجال العقيدة وهي من القضايا الإيمانية الميتافزقية، كالإيمان بالله، والنبي، وأوامر الدين، يدعو إلى اعتماد التقليد، وخاصة مع المتعلم الصبي والعامي(أي الشخص العادي، غير المتخصص) وهذا في بداية التعليم، ثم تتم بعد ذلك تقوية المعارف التي تلقاها تلقينا أو حفظا حتى ترسخ في أذهانهما، ثم تأتي مراحل الفهم والتحقق فيما بعد عند الطفل مع نموه العقلي.

اعلم أن ما ذكرناه في ترجمة العقيدة، ينبغي أن يقدم « حيث يقول الغزالي: إلى الصبي في أول نشوئه ليحفظه حفظا، ثم لا يزال ينكشف له معناه في كبره شيئا فشيئا فابتداؤه الحفظ ثم الفهم ثم الاعتقاد والإيقان والتصديق به، وذلك مما يحصل في الصبي بغير برهان. »[13]

وتتم تقوية تلك الاعتقادات بالعمل والممارسة، بتعلم القرآن والحديث، أو القيام بأداء العبادات وتقليد أخلاق المعلمين الصالحين، والإقتداء بأفعالهم، فترسخ فيكون أول التلقين كإلقاء بذر في الصدر، «الأشياء المتعلمة في نفس الطفل، وتكون هذه الأسباب كالسقي والتربية له، حتى ينمو ذلك البذر ويقوى، ويرتفع شجرة طيبة راسخة أصلها ثابت وفرعها في السماء، إذ لا فرق في التقليد بين تعلم الدليل أو تعلم المدلول، فتلقين الدليل شيء والاستدلال بالنظر شيء آخر بعيد عنه (أي الصبي). »[14]

المتتبع لهذا القول وما سبق يدرك أن الغزالي يتكلم بحنكة نفسية، وواقعية تجريبية تدرك طبيعة النمو العقلي والوجداني للطفل، ومما يؤكد صحة هذا الأمر هو أن ملكة الحفظ تسبق ملكة الفهم، وهذا ما يفسّر لنا اكتساب الطفل للّغة والعادات والتقاليد تقليدا، وعادة وحفظا في الأول، ثم تترسخ في ما بعد مع النمو يتبين المنهج الطبيعي للمعرفة «الذهني والعضوي، من نصوص الغزالي عن المنهج كما كان مألوفا في تلك العصور، وهو البدء بالتقليد، ثم الحس، ثم العقل، ثم

البصيرة، وذلك المنهج هو الذي صوره ابن طفيل فيما بعد في قصة حي بن يقضان. [15] »

وهذا يتفق أيضا مع ما تقول به المدرسة الكلية(الغشتلت)، التي ترى أن الطفل يحفظ في الأول الصور والمواقف لترسّخ لديه، ليتم فيما بعد محاولة استثمار تلك المعرفة المحفوظة لديه وتحليلها وتركيبها، لتنمية الاستدلال والفهم.

كما أنّ الدراسات النفسية الحديثة، خاصة أعمال (جان بياجيه) تثبت أن الطفل يدرك العمليات العقلية المجردة بعد سن الحادية عشرة تقريبا، وأن الذاكرة تعمل أكثر قبل هذا السن، ولذلك لا يدرس الطفل الجبر والمتغيرات والمجاهيل إلا بعد هذا السن.

وأن المهمّات النمائية تتدرج حسب تطور سن الطفل، فينتقل من النشاطات الحسية البسيطة إلى النشاطات العقلية المجردة، ويتجه إلى الفهم والتنظيم بالتدريج. [16]

5) المنهج العلمي عند الغزالي:

لقد عاش الغزالي في القرن الحادي عشر الميلادي، وجاء بعده بأكثر من خمسة قرون، كل من (رينيه ديكارت René Descartes في فرنسا، ومن 1596/1650م) (فرانسيس بيكون Bacon Francis انجلترا 1561/1626م.) وهما من أعظم الذين يعدان فاتحة العصر «بحثوا في المنهج العلمي في تاريخ الفكر البشري كله، فهما الحديث في الفكر الأوربي بسبب المنهاج الجديد، ومع ذلك فيكاد لا يكون في منهجيهما نقطة واحدة، لم يوردها الغزالي شرطا من شروط النظرة العلمية، التي نثر أصولها على صفحات كتبه نثرا. [17] »

فلنتأمل هذه العبارات التي ذكرها(الغزالي)، ولنقارنها بما جاء به ديكارت، العلم اليقيني هو الذي يكشف فيه المعلوم انكشافا لا «للتمثيل، إذ يقول الغزالي:

يبقى معه ريب، ولا يقارنه إمكان الغلط والوهم...بل الأمان من الخطأ ينبغي أن يكون مقارنا لليقين، مقارنة لو تحدى بإظهار بطلانه من يقلب الحجر ذهبا والعصا ثعبانا، لم يورث ذلك شكا وإنكارا...ولم يحصل لي منه إلا التعجب من كيفية قدرته. فأما الشك في ما علمته فلا!»[18]

ويقول (ديكارت): «قررت أن أحرّر نفسي، جدّيا مرة في حياتي، من جميع الآراء التي آمنت بها قبلا، وأن أبتدئ الأشياء من أسس جديدة، إذا كنت أريد أن أقيم في العلوم قواعد وطيدة، ثابتة، مستقرة.»[19]

ويؤكد (ديكارت)على أن بداية التحرر من الآراء المستمدة من التقليد، تكون «ببناء العلم على قواعد جديدة، بحيث لا أقبل شيئا على أنه حق، ما لم أعرف يقينا أنه كذلك: بمعنى أن أتجنب بعناية التهور، والسبق إلى الحكم، قبل النظر، وألا أدخل في أحكامي إلا ما يتمثل أمام عقلي في جلاء وتميز، بحيث لا يكون لدي أي مجال لوضعه موضع الشك.»[20]

«إن المقارنة بين الغزالي وديكارت تحيلنا إلى أن التشابه أو التأثير جلي لا مراء فيه، من حيث منهج الشك الذي يقرب بين النسقين ويجعلهما يهدفان معا إلى تحقيق غايتين تقربهما بقدر ما تبتعد عنهما.»[21]

6) المنهج الموضوعي عند الغزالي:

طلب الحق مهما كان مصدره، ولو اختلفنا مع قائله في التفكير أو العقيدة، فالحق يطلب لذاته، وهي دعوة التزمها الغزالي في تفكيره، وبحثه وتأليفه، إذ طلب الحق عند كل المذاهب والفرق والمدارس، ولم يخش في طلب الحق شيئا، إذ قرأ كتب وأفكار غيره وبحث عن الحق أينما وجد، ويخاطب طالب العلم قائلا: «فلو فتحنا هذا الباب، وتطرقنا إلى أن نهجر كل حق سبق إليه خاطر مبطل، للزمنا أن

نهجر كثيرا من الحق... وأقل درجات العالم، أن يتميز عن العامي الغمر(الذي لم يجرب الأمور) فلا يعاف العسل، وإن وجده في محجمة الحجّام.»[22]

هاهو الغزالي أيضا عندما يناقش العلماء في أمر علمي، لا يصدم أصلا من أصول الدين، كالقول بأن كسوف القمر عبارة عن انمحاء ضوء القمر بتوسط الأرض بينه وبين الشمس، من حيث إنه يقتبس نوره من نور الشمس، وانقطاع نور الشمس عنه، أو أن كسوف الشمس معناه وقوع جرم القمر بين الناظر وبين الشمس، وذلك عند اجتماعهما عند العقدتين على دقيقة واحدة.

في هذا الأمر لا يحاول الغزالي مناقشة الفلاسفة فيه وإبطال قولهم هذا، إذ لا علاقة للدين بهذا، بل يؤكد أن من يظن أن المناظرة في هذا من الدين، إنما يجني على الدين ويضعفه، لأن هذه الأمور تقوم على براهين هندسية وحسابية ليس فيها شك، وإن قيل له أن هذا يخالف الشرع، يشك في الشرع ذاته فيؤوله، بل يحذر علماء الإسلام من اتخاذ هذه الطرق في الدفاع عن الدين – أي مخالفة الحقائق العلمية – لأن ذلك يمكّن مخالفي الدين من إيجاد الحجة لمحاربة الدين وإبطاله.

بل يعتبر أن الذي يدافع عن الدين بدون طريقة ومنهج يسيء إلى الدين أكثر مما يفيده، مستشهدا بهذا القول: عدو عاقل خير من صديق جاهل.[23]

ولعلّ هذا الكلام أوضح من أن يحتاج إلى تأويل، أو تحميل، فهو يؤكد بوضوح على تقديم الغزالي للعقل، والتزامه به ما لم يهدم أمرا معلوما من أصول الدين. ويبيّن من جهة أخرى أنه يحمل حملة شديدة على الجامدين على التقليد من علماء الدين، أو المتصوفة الذين ينكرون أمرا معلوما يقينا من أمور العلم.

إن مثل هذه العقلية الواعية، هي العقلية التي تخدم الدين، وتدعو إليه، وترغِّب فيه، لا العقليات الجامدة التي تقف في سبيل كل علم، وتعترض على كل نظر واجتهاد وتعده من الأمور المحدثة.

وبهذا التردد وقف الركب بدل أن يتقدّم، وأحجم حيث يجب أن يقدم، وزعم بعض الغافلين أن الدين نصٌّ ينبغي الوقوف عند حروفه ودلالات ألفاظه، وما ليس في هذه النصوص فالإسلام منه براء؛ وغفلوا عن أن صاحب الدين هو صاحب الدنيا، وأنه واهب العقول، هداها إلى الإيمان، وأمرها بالسعي والنظر والبحث في ملكوته، لتدرك آياته وبديع صنعه.[24]

7) منهج التأمل والشك المنهجي عند الغزالي:

صفة ملازمة للتفكير الإنساني، فالذي يبحث عن الحقيقة لابد أن يشك فيما عرفه، وفيما يستطيع أن يعرفه، فالشك دليل اليقظة العقلية، وعنوان حركة العقل البشري نحو الحقيقة، وتوقه إلى اليقين، فمن لم يشك لم يتعلم، والغزالي عاش في بيئة مليئة بالمتناقضات الفكرية والمذهبية، كما أنه وجد أن التقليد سيطر على العقول، فقيّد تفكيرها وجمّد نظرها، لذلك شك الغزالي في التقليد، وأراد أن يبني المعرفة على اليقين، حيث اعتبر الشكوك هي الموصلة إلى الحق، فمن لم يشك لم «ينظر، ومن لم ينظر، لم يبصر، ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال.»[25]

والمتأمل لشك الغزالي يجده ينطلق من سببين:

الأول ذاتي: وهو ما يتميز به الغزالي من ذكاء ومميزات عقلية، تتجاوز المعرفة التقليدية الموروثة، إذ يقول: «وقد كان التعطش إلى درك حقائق الأمور دأبي وديدني، من أول أمري وريعان عمري، غريزة وفطرة من الله وضعتا في جبلتي، لا باختياري وحيلتي، حتى انحلت عني رابطة التقليد وانكسرت عليّ العقائد الموروثة.»[26]

ولذلك سعى الغزالي إلى معرفة الحق والفطرة الصافية التي يولد عليه الصبي، قبل أن تتدخل عوامل تقليد الوالدين والمعلمين لتغييرها.

الثاني موضوعي: وهو تأسيس للعلم الذي لا يختلف فيه اثنان، أو العلم الموضوعي بمصطلحنا الحديث، العلم الذي تنكشف فيه الحقائق للنفس فلا يبقى أدنى ريب، ولا يتصور الخطأ والتوهم، بحيث لا يتزعزع هذا اليقين في النفس فظهر لي أن العلم اليقيني هو الذي ينكشف «مهما حدث، ولا يرقى إليه الشك وهو » فيه المعلوم انكشافا لا يبقى معه ريب، ولا يقارنه إمكان الغلط والوهم.[27] العلم المطلوب لتأسيس المعرفة العلمية الصحيحة.

وبعد هذا التحليل يتأكد لدينا أهمية هذه الخطوة المنهجية التي اعتمدها الغزالي، والتي تدل على أنه شك منهجي يهدف إلى تهديم المعرفة الساذجة التقليدية، وبناء المعرفة العلمية اليقينية، المؤسسة على العقل والبرهان، لا الجهل والتقليد.

وهي خطوة هامة دون شك في ميدان الإبستومولوجيا، ونقد المعرفة، لإعادة بناءها على أسس صحيحة، ونُعدّه سبقا (للغزالي) لغيره في هذا الميدان سواء)(1724، 1804م) في نقده للعقل، Kant Emmanuel(لإيمانويل كانط) (1884، 1963م) في تأسيسه للعلم من Bachelard Gastonأو(لغاستون باشلار خلال هدم المعرفة الساذجة. وهي موضوعات يبدو لنا جديرة بالدراسة لاكتشاف الغزالي من هذا الوجه، في جانبه المنهجي على الأقل، كناقد للعلم والمعرفة، بغض النظر عن الاختلاف أو الاتفاق معه في المضامين.

منهج تحليل النفس عند الغزالي:

لقد كان اهتمام الغزالي كبيرا بموضوعات النفس وأمراضها، نظرا إلى قوله بالتصوف، وأهمية تصفية القلوب، وتطهير الباطن، أكثر من الاهتمام بالظاهر.

هذا التركيز على التصفية النفسية الداخلية مكّن الغزالي دون شك من استخدام مناهج كثيرة لإدراك أحوال النفس وبواطنها، من فضائل وصحة، ورذائل وأمراض.

ولعل المتتبع لما تناوله الغزالي من موضوعات النفس المختلفة سواءا في جانب السلوك الذي تكلم عنه في اكتساب العادات والقيام بالعبادات، وفي هذا المجال استخدم الملاحظة والمشاهدة والتجربة لوصف أفعال الناس وعاداهم، ووصف كيف يمكن تغيير العادات، وترك الرذائل منها، وتركيز الفضائل.

أما في مجال بواطن الأحوال فكانت التجربة الذاتية، والتأمل الباطني، والاستبطان وسيلة ومنهج الغزالي لفهم وعلاج أحوال النفس وأمراضها.

إن براعة الغزالي في معرفة النفس وأحوالها، معرفة سلوكية واقعية تربوية، تكاد تكون علمية في كثير من الأحيان تنبع في اعتقادنا من مجموعة عوامل نجملها في:

- **تجربة الغزالي الثرية بالمؤثرات** : سواء صبيا أو شابا والأحداث التي تعرض لها، من موت أبيه وهو صغير إلى بيئة الفقر والتصوف التي عاش فيها، إلى تجربته مع اللّصوص الذين سلبوه كل شيء حتى كتبه أثناء عودته من جرجان، إلى تجربته ورحلته من الشك إلى اليقين، ولذلك تميزت آراؤه بالدعوة إلى الزهد والتقشف.

- **التكليف السياسي**: الذي فرض على الغزالي التعليم في المدرسة النظامية، وكذا الرد على الفرق المناوئة لنظام الحكم آنذاك، ومنه التفكير في حلول للمشكلات الاجتماعية والنفسية، التي واجهته أثناء عمله التعليمي والإرشادي.

- **معرفة الغزالي الدقيقة والمستفيضة :** لكثير من المذاهب والتيارات، التي كانت في عصره، سواء بتبنيه لأفكارها أو هضمها وفهمها لنقدها ومقارعتها، حيث عرف الفلسفة والفقه وعلم الكلام، وآراء الباطنية والتصوف، ومذاهب وأفكار الفرق المختلفة التي كانت في عصره.

- **استخدام الغزالي لجملة من المناهج المختلفة في بحثه عن الحقيقة**، مما مكنه من أدوات كثيرة للإطلاع على النفس والسلوك، وخاصة من خلال استخدامه للاستدلال العقلي والأقيسة المنطقية، ثم تجربة التأمل الذاتي أو الاستبطان من خلال الرياضة والمجاهدة، وأيضا منهج التعمق الداخلي، أو الكشف الداخلي من خلال الإشراق أو النور الرباني النابع من الذات.

أيضا منهج الملاحظة الخارجية، والتجربة الحسية، من خلال إعطاء الأمثلة والوقائع التي شاهدها أو سمعها أو خبرها، وعرض أمثلة وحالات تشبه منهج دراسة حالة، المستخدم في دراسة الحالات النفسية.

- **العبقرية والتفوق العقلي ومستوى الذكاء الباهر** الذي يتمتع به الغزالي فكل الدلائل تشير إلى ذلك، وهو أمر دون شك مكّنه من أن تكون له شخصية خاصة لها:

- قدرة على استيعاب علوم وثقافات مختلفة.
- ذاكرة قوية تحفظ كثير من العلوم.
- قدرة منطقية واستدلالية.
- تمكن من أدوات المناظرة والجدل والنقد.
- قدرة هائلة على التأليف والكتابة.

والخلاصة أن الغزالي يستخدم عدّة مناهج علمية، تدل على تمكّنه من أدواته المنهجية، وضبطه لموضوعاته بشكل موضوعي، وقد برزت عنده المناهج التعليمية، وأيضا مناهج البحث في الموضوعات المرتبطة بالتربية، كقضايا العقل، والنفس والتعلم والتصوف.

وبالتالي ففلسفته مؤسسة على مناهج علمية مناسبة، كما أن انتشار الغزالي اليوم شرقا وغربا، حيث لم يترجم لأحد من الفلاسفة قديما وحديثا كما ترجم للغزالي. ويدّل ذلك دون شك على جدّية وحيوية الموضوعات التي كان يطرحها، والتي مازالت تثير نقاشا علميا، واهتماما في المحافل الدولية الفلسفية إلى اليوم من جهة. ومن جهة أخرى يبيّن أن تفوّق الغزالي لا يعزى فقط إلا موضوعاته، وإنما أيضا إلى مناهجه. وهو ما حاول مقالنا هذا أن يثبته.

المصادر والمراجع:

1. الغزالي: المنقذ من الضلال، المكتبة العصرية صيدا-بيروت، ط 1، 2003.
2. الغزالي: إحياء علوم الدين، عالم الكتب، دمشق، ب ت، ج1.
3. الغزالي: تهافت الفلاسفة تحقيق: موريس بويج، تصدير ماجد فخري، المطبعة الكاثوليكية، بيروت طبعة، 1962 (صدرت الطبعة الأولى سنة1927).
4. الغزالي: ميزان العمل، تحقيق وتقديم: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1964.
5. الغزالي: القسطاس المستقيم ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي، تحقيق: إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ب ت.
6. عبد الرحمان النقيب: التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، ب ت.
7. بن خلدون: المقدمة، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ب ت.
8. بدوي طبانة: مقدمة في التصوف، تقديم لإحياء علوم الدين، مكتبة ومطبعة كرياطة فوترا سماراغ، أندونيسيا، ب ت، ج1.

9. الحبابي محمد العزيز: ورقات عن فلسفات إسلامية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1988.
10. مهدي فضل الله: فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة، بيروت، ط2، 1986.
11. رينه ديكارت: تأملات ميتافزقية في الفلسفة الأولى، ترجمة: كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، ط3، 1982.
12. زكي نجيب محمود: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، دار الشروق، بيروت، ط1، 2003.
13. فاخر عاقل: علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط9، 1982.
14. محمد غلاب: المعرفة عند مفكري الإسلام، راجعه محمود عباس العقاد، وزكي نجيب محمود، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ب ت.
15. الهادي خالدي وآخرون: المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث، دار هومة، الجزائر، 1996.
16. محي الدين عزوز: اللامعقول وفلسفة الغزالي، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس،1983.

الهوامش:

الهرمينوطيقا والعلوم الإنسانية عند:

هانس جورج غادامير

أ.ناجم مولاي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
n.moulay@mail.Lagh-univ.dz

تمهيد:

إن الحديث عن إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية يعود بنا إلى تاريخ الكر الأوروبي حيث عاش المجتمع هذه الإشكالية منذ العصور الوسطى عصر محاربة الكنيسة للعلم إلى أن تمكن العلم بمناهجه وتجاربه أن يثبت صدقه، ويتغلب عن الأفكار اللاهوتية والميتافيزيقيا؛ وهذا من خلال تفكير العقل الإنساني بطريقة علمية مكنته من أن يخترع ويصنع...من خلال ما يستخدم من مناهج تساعده في ذلك بمختلف طبيعتها سواء أكانت كيفية كالمنهج الهيرمينوطيقي أو المنهج العلمي التجريبي.

في البداية ظهرت مدرسة " أوكست كونت " الذي نادي بوحدانية المنهج، بمعنى دراسة الظواهر الإنسانية مثل دراسة الظواهر الطبيعية؛ ومن هنا ظهر الصراع بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، أي بين المناهج الكيفية والمناهج الوضعية التجريبية؛ في علاقتهما بالبحث عن الحقيقة.

وعليه كان فريفيين من الباحثين، فريق يرى أسس المنهج تكون عقلية مثل "ديكارت"؛ وفريق نقيض يرى إن العلوم الإنسانية يمكن دراستها بالمناهج التي تدرس بها العلوم الطبيعية مثل "بيكون".

إن المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية غير صالحة لكي تستخدم مع الظواهر الإنسانية نظرا لاختلاف الظواهر الطبيعية عن الظواهر الإنسانية، فالأولى تدرس العالم الخارجي، والثانية تدرس العالم الداخلي؛ فكان النقد الموجه إلى الوضعية وتبني الإتجهات العقلية في دراسة الظواهر الإنسانية.

حيث ظهرت العديد من المناهج في هذا المجال تنتقد المدرسة الوضعية مثل: المنهج الظاهراتي (هوسرل)، والمنهج الإبستمولوجي (باشلار)، والمنهج النقدي (فرانكفورت) والمنهج الهيرمينوطيقي (غادامير).

– فما علاقة الهرمينوطيقا كمنهج بالعلوم الإنسانية في الفكر الغربي عموما وعند "غادامير" على وجه الخصوص؟ وهل تبقى الهرمينوطيقا تطرح نفسها كبديل عن المنهج التجريبي المتصف بالكمية بدل الكيفية أم لا ؟

1- ضبط المصطلحات والمفاهيم:

1 – جنيالوجيا:

أ – بوجه عام:

المنهج وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة. [1]

ب – في اللغة العربية:

النهج: الطريق المستقيم، ونهج الأمر وأنهج، لغتان إذا وضح، والنهجة: الربو يعلو الإنسان والدابة؛ ونهج الرجل نهجا وأنهج إذا أنبهر حتى يقع عليه النفس من البهر، وقد نهج الثوب والجسم إذا بلى وأنهجه البلى إذا أخلقه.

قال عبيد: المنهج الثوب الذي أسرع فيه البلى، وقال" الجوهري": أنهج الثوب إذا أخذ في البلى؛ قال عبد بن الحسحاس:

فمازال بردى طيبا من ثيابها إلى الحول حتى أنهج البرد باليا [2]

والمنهج لغة ترجمة للكلمة (méthode) الفرنسية المشتقة من اليونانية، وهي الكلمة التي استخدمت عند " أفلاطون "

و" أرسطو " بمعنى " البحث ". [3]، والمنهج بوزن المذهب، والمنهاج هو الطريق الواضح. [4]

ج – في اللغة الأجنبية:

في اللغة الفرنسية (Méthode -Méthodologie :)

المنهج هو الطريق إلى نتيجة ما، غير متوقعة مسبقا؛ كما هو عند "ديكارت": مجموعة قواعد وعمليات توصل إلى هدف.

وعلم المناهج هو جزء من علم المنطق يتميز عن الإبستيمولوجيا التي تدرس موضوع المناهج والعمليات المستعملة غالبا في ميدان العلم، وكل علم له موضوعه ومنهجه الخاص؛ علم المناهج يختص بوصف طرق المناهج المستعملة دون فرض على العلماء طريقة بحث علمي. [5]

وفي الإنجليزية (Method:)

المنهج كلمة تعبر عن الطريقة أو الكيفية التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة موضوع البحث. [6] كما تعني النظام والترتيب، وطريقة عمل لشيء. [7]

د – أما في الاصطلاح:

المنهج أو المنهاج: هو الطريق الواضح، والسلوك البين، والسبيل المستقيم. [8]
والمنهج أيضا هو: الخطة المتبعة للوصول إلى نتيجة معينة، أو هو الترتيب الذي يتقيد به سير العمل من أجل الوصول إلى نتيجة معينة. [9] ؛ وقولنا النهجية: هي علم الطرائق أو الطرائقية التي يجري بموجبها البحث في الفلسفة أو الأدب أوفن علم، [10] وعلم المناهج: هو قسم من المنطق بمعناها العام ينظر في المناهج القائمة التي تستعملها مختلف العلوم للوصول إلى التي هي القوانين التي تصاغ في قضايا كلية. [11]

وقولنا المنهج العلمي (Méthode scientifique): يعني خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها. [12]

ومن خلال التعريف العام، اللغوي والاصطلاحي؛ يمكن أن نحدد تعريف جامعا مانعا نقول فيه المنهج هو: الطريق الواضح المستعمل كوسيلة منتظمة للوصول غلى نتيجة ما غير متوقعة مسبقا في أي ميادين العلم، دون فرض على العلماء طريق بحث علمي.

وبما أن المنهج هنا له علاقة بالهيرمينوطيقا والعلوم الإنسانية، لابأس أن نشير إلى مفهوم الهيرمينوطيقا ومفهوم العلوم الإنسانية بشكل وجيز: فالهيرمينوطيقا (Herméneutique): بشكل عام تدل على إرادة علمية في تفسير أي نص من الصعب تفسيره، على سبيل المثال ما هو عند " بول ريكور" في قراءة فلسفة التحليل النفسي. [13]

أما العلوم الإنسانية (sciences humaines): يطلق هذا الاصطلاح على العلوم المسماة بالعلوم المعنوية، وهي تبحث في أحوال الناس، وسلوكهم، أفرادا كانوا أو جماعات، كعلم الأخلاق، وعلم الاجتماع، وعلم التاريخ، وليس كل علم يمت إلى حياة الإنسان بسبب علما إنسانيا، لأن علم التشريح مثلا ليس قسما من العلوم الإنسانية، وإنما هو قسم من العلوم الحيوية والطبيعية. [14]

2 – كرنولوجيا (تاريخيا) :

إن الدارس لتاريخ المنهج التجريبي ليكتشف أن قدم هذا المنهج يساوي قدم هذا الإنسان على وجه هذه المعمورة، فهو لم منذ البداية يحاول التعرف عن الطبيعة عن طريق التجريب ولو أردنا مثالا على ذلك نأخذ استخدامه لحجر الصون لقدح الشرر وتوليد النار ووصول الإنسان لهذه النتيجة سبقته تجارب عديدة حتى وصل لمعرفة هذه الخاصية.

1 – اليونان والمنهج: أستمر المنهج التجريبي يحاول الظهور منذ عهد الفيلسوف " سقراط " هذا الأخير الذي يقال:" أنه أستترل الفلسفة من السماء إلى الأرض "[15] وهذا دليل أخر على أن من سبقوا " سقراط " هم أيضا نعدهم منتمين إلى مجال العلم التجريبي ونقصد بذلك الفلاسفة الطبيعيين – التجريبيين اليونان – من خلال نظرياهم الخاصة بأصل نشأة الكون أو بطبيعة المادة، وكذلك في الفترة المتأخرة مع الأيونيين والذريين ؛ وأبرز هؤلاء الفلاسفة كان هو " ديمقريطس " الذي قال:" بأن الطبيعة تتألف من ذرات وهو يعتقد هنا بأن المعرفة لابد أن تكون يقينية أو مجربة على نحو مطلق.[16]

في القرن 9 ق م أدرك " كارنيدس ": أن الاستنباط لا يمنكن لن يقدم مثل هذه المعرفة، لأنه يقتصر على استخلاص النتائج من مقدمات معطاة ولا يستطيع إثبات صحة المقدمات؛ كما أدرك انه لا ضرورة للمعرفة المطلقة من أجل توجيه الإنسان في حياته اليومية و" كارنديس " بدفاعه عن هذا الرأي نجده قد أرسى دعائم الموقف التجريبي في بيئة عقلية؛ وكان اليقين الرياضي يعد الصورة الوحيدة المقبولة للمعرفة.[17]

وقد استمر التجريب عن طريق " الشك " في المعلومات العقلية المجردة في القرون الموالية، وظل الاتجاه العام للفكر هو الاتجاه العقلي.

أما التجربة فقد كانت قديما من اختصاص أصحاب الحرف والصناعات، بل حتى الأطباء حيث كان "سكتس إيرامبيريكوس " Sextus Erampiricus - – حوالي العام 150م رائد لمدرسة الأطباء التجريبيين التي ظهر منها أبو الطب " أبقراط " الذي لثر في مسيرة المنهج ولقد تأثر به " سقراط "كثيرا حتى لا ننسى تجربته الرائدة عندما قام بكسر بيض الدجاج في مراحل مختلفة لمعرفة مراحل تطور الجنين.

2 – المسلمون والمنهج: في القرن 2 م عرفت الحضارة الإسلامية ازدهارا ثقافيا حيث أتسمت بروح علمية واستخدمت العلم كأداة لتطوير الحياة، وبرز علماء مسلمين كثيرون اعتمدوا التجريب أساسا في المعرفة وأبرزهم كان " جابر بن حيان " (في الكيمياء) و" الحسن بن الهيثم " (في حقل البصريات)، وللعلم أن فترة اضمحلال الحضارة الإسلامية رافقها ضعف في حركة التجريب وعودة جدية إلى المذاهب العقلية. [18] أما عند الغرب في هذه المرحلة لم يكن ببعيد عما عرفته الحضارة الإسلامية، حيث سيطر" علم اللاهوت " عن " علم التجريب " ؛ وأبعد " رجال اللاهوت " المنهج التجريبي عن واقع الحياة، وأضفوا طابعا دنيا على المنهج المدرسي أو المسمى " بالمنهج السكولاستكي ". [19]

3 – الغرب والمنهج: بعد مرحلة العصور المظلمة أتت مرحلة الأنوار بظهور العلم الحديث في 1600 م، حيث أتخذ المذهب شكل نظرية فلسفية مكنته من منافسة المذهب العقلي؛ ومن أهم رواد هذه المرحلة القسيس الإنجليزي " روجر بيكون " Roger Bacon – (1214 – 1219 م) كان من الذين نقلوا التجربة العلمية من بلاد المسلمين إلى الغرب حيث أطلع على كتب " ابن سينا " و" ابن الهيثم " وعاب على أهل ملته إهمالهم لفوائد التجريب التي تنمي المعرفة. [20] ويأتي بعده الفيلسوف الإنجليزي " فرانسيس بيكون " Francis Bacon - – (1561 – 1626 م) الذي يعتبر أول من حاول إقامة منهج علمي جديد يرتكز إلى الفهم المادي للطبيعة وظواهرها، ويعتبر مؤسس المادية الجديدة والعلم التجريبي وواضع

أسس الاستقراء العلمي أسسا جديدة تجعل المعرفة تتقدم وتنمو في مقابل الأسس القديمة التي وضعها " أرسطو " في كتابه " الأرغانون " وهذا من خلال كتابه الجديد " الأرغانون الجديد " [21]

هذا بالإضافة إلى الفيلسوف الإنجليزي " جون لوك " — John Locke — (1235 — 1315 م) الذي رفض الأفكار الفطرية التي اعتمادها الفيلسوف الفرنسي " روني ديكارت " — René Descartes — (1596 — 1650 م) وجعل التجربة أصلا لكل ما في العقل من معاني ومبادئ. [22]

والسؤال الذي يطرح نفسه على الباحث هنا هو: ما هو الفرق بين الحضارة اليونانية والغربية في بناء المنهج العلمي ؟ إن الحضارة اليونانية كان لها الفضل في بناء الجانب النظري، والحضارة الغربية ساهمت في بناء الجانب العملي من المنهج ولو أخذنا مثالا على ذلك الفكرة القائلة " بأن الأرض تدور حول الشمس " لم تكن مجهولة لدى اليونان، فقد قال" أرسطوفوس الساموسي " — Aristarchus Samos – بصواب الفكرة القائلة " بالنظام المتمركز حول الشمس " في حوالي 2000 ق م برغم اعتراض بعض الفلكيين اليونان المعاصرين له مثل " بطليموس " – والسبب هو تأخر الميكانيكا آنذاك — والقول بأن الأرض ساكنة ولو لم تكن كذلك لما سقط الحجر الذي يقع على الأرض في خط رأسي....وقد أجريت في القرن 17 م تجربة أثبتت خطأ حجة " بطليموس " على يد فرنسي كان معاصرا لــ " ديكارت "وخصما له، وهو "جاسندي " الذي أجرى تجربته على ظهر سفينة متحركة فأسقط حجرا من قمة الصاري ورأى انه وصل إلى أسفل الصاري تماما؛ ولو كانت ميكانيكا " بطليموس " صحيحة لوجب أن يتخلف الحجر عن حركة السفينة، وأن يصل إلى سطح السفينة عندما يقع في اتجاها مؤخرتها، وهكذا أيد " جاسندي " قانون الفلكي الإيطالي "غاليلو" — Galilei Galileo — (1564 — 1642 م) — لاستخدامه التقدير الكمي في دراسته للظواهر الطبيعية بالمنهج التجريبي — [23] الذي يقول: « إن الحجر الهابط يحمل في ذاته

حركة السفينة ويحتفظ بها وهو يسقط » وهذا نتيجة القياس والملاحظة المجردة التي لم تتوفر لـــ "بطليموس" خاصة واليونان بصفة عامة، فلو أجرى اليونان هذه التجربة لكان الفلك الحديث قد تقدم بـــ 4000 سنة.

فالبشرية قد بلغت مرحلة متقدمة من العلم منذ القرن 15 م حيث دخل في الوسط العلمية وليد جديد هو العلم التجريبي، حيث كان " غاليلو" أول من وجه التلسكوب الذي أخترعه صانع عدسات هولندي إلى السماء في إيطاليا؛ وأخترع إيطالي آخر كان صديق لـــ "غاليلو" هو العالم " توريشيلي "حيث أخترع " البارومتر "، وأثبت أن للهواء ضغطا يقل بازدياد الارتفاع، وفي ألمانيا أخترع " — Guericke - جوريكا " — مضخة الهواء ؛وأكتشف " هارفي " — Hervey — الدورة الدموية، ووضع " بويل " القانون الذي يعرف باسمه والخاص بالعلاقة بين ضغط الغاز وحجمه، وهكذا كان فضل التجربة العلمية على الإنسان.[24]

3 - مقاربة في التأويل، اللغة والعلوم الإنسانية:

وقفة مع: – Hans-Georg Gadamer في مشروعه المنهجي: (1900م) – "هانس جورج.غ إن الكتابة تمتلك خاصية تاريخية جعلتها محل اهتمام من قبل المؤولين من فقهاء لغة قديما، والألسنيون حديثا، ونقاد ما بعد الحداثة (Post modernité) وبمجرد ما يكتب النص يغدو تراثا، فإنه يشكل بامتياز موضوع التأويل (فن التأويل) أو "الهيرمينوطيقا".

من هنا ولضرورة منهجية ومعرفية وجب أن نتسأل:

ما التأويل عند "هانس جورج غادامير" بشكل خاص – باعتباره أشهر فلاسفة الهيرمينوطيقا في العصور الحديث – ؟ وما هي العلاقة التي تحكم التأويل، النص، والحقيقة؟ ما الأسس الفينومينولوجية الإجرائية لفهم النص وتأويله؟ أوبصيغه أخرى ما مقومات اللغة التأويلية في بناء تجربة خطاب السؤال؟ وأين تتمثل القواعد الأساسية للتأويل انطلاقا من اللغة؟

نحاول في البداية تحديد مفهوم التأويل أو الهيرمينوطيقا كما هو محدد عند "غادامير"، ثم نسعى بعد ذلك إلى تحديد العلاقة من منطلق الشرط الأصلي لكل تأويل عند "غادامير"؛ من خلال رباعيته (الشك، الانسجام الكامل، الافتراضات، والفهم الذي يقتصر على إدراك ما يستهدفه الآخر كاعتقاد شخصي) .

لنقف بعد ذلك على الأسس الفينومينولوجية الإجرائية لفهم النص وتأويله عند "غادامير" وهي باختصار:

السؤال، الفهم، المعنى.

ضرورة العلاقة التي تربط بين الفهم والتأويل.

شروط الفهم (شروط فهم السؤال).

وفي الأخير نذكر أهم القواعد الأساسية للتأويلية عند "غادامير" والمتمثلة في:

مفهوم النبوغ العبقري المشترك.

البعد الذاتي الإنساني.

التأويل والتاريخ.

تفضيل السيرة الذاتية (ترجمة حياة)، وخصوصا السيرة الذاتية.

دراسة المفاهيم.

الأدب التأويل.

التجربة والتأويل.

الترجمة والتأويل.

لنكون في الأخير قد وقفنا على أهم ماحدد عند "غادامير" لفهم حقيقة النص كتراث، حيث لا يمكن الحديث عن القراءة دون شقها الآخر الذي نشأ عنه التأويل وارتبط به منذ القديم.

ما "التأويل" ؟!:

إذا ما تسألنا عن ماهية التأويل عند "غادامير"، فإننا نكتشف إنه المشكل الرئيس والهام الذي شغل أبحاث "هانس جورج غادامير" وهو: « الفهم الذاتي الذي تمارسه العلوم الإنسانية في مقابل النموذج العلمي البحث الذي تتمتع به العلوم الدقيقة والطبيعية » [25].

حيث إننا نجد إن "غادامير" قد عرض نظريته هذه في كتابه "الحقيقة والمنهج" الذي يفسر فيه نظريته في الفهم من حلال مراجعه النظرية التأويلية لـــ: "شلايرماخر" "دالتاي"مع إنه قد تأثر بالفلسفة اللغوية والتأويلية لـــ "هيدغر" والقائمة على مفهومين أساسين يجعلان الترجمة متفقة مع الفلسفة من خلال العلاقة بين المؤول والنص والمحاور له هي: التأويل: إذا كان كل فهم تأويل فإن التأويل المقصود عنده هو: «دخول في إنشاء خاص يتجدد به معنى النص لإستحراج معنى موضوعي وخارجي يستقل به النص...ثانيا الحوار: إذا كان كل تأويل ذو طبيعة لغوية فإن اللغة ليست أداة التواصل بل هي حقيقة حوارية يتوجه فيها عالمان لغويان مختلفان يصيران متداخلان فيما بينهما فيتحول الفهم الذي هو تأويل إلى تفاهم عن طريق هذه الطبيعة اللغوية.إذن فإن كل من الفلسفة والترجمة تأويل وفهم حواري "تفاهم"» [26].

التأويل، التراث، الحقيقة:

إذا كان التأويل الذي نمارسه إزاء التراث يرتبط دوما بالسؤال الذي نطرحه أي مشكلاتنا الخاصة وإمكانية أن يقدم النص المقروء إجابة عن هذه المشكلات

[27]. كما قال "غادامير"، فإن تحديد العلاقة من الشرط الأصلي لكل تأويل عند "غادامير" يكون من خلال نقاط عدة:

1 – الوعي التاريخي: لم يعد حرا فمن الضروري التحقق من أحكامه المسبقة القديمة العهد، ومن افتراضاته الراهنة، وبدون هذا تكون معارفنا حول الآخر تاريخيا سوى اختزالات تؤدي حتما إلى غدر كل ما بإمكانه أن يكون هو " الآخر" – وبالتالي تكون مسألة الوعي التاريخي المحقق كما وصفه " غادامير" – والتأويل كعلاقة جدلية بين " تكهن" دلالة الكل وتفسير اللاحق من قبل الأجزاء.

2 – الانسجام الكامل: هو عبارة عن فكرة، ويمكن أن يفهم على أنه افتراض من طبيعة صورية، هكذا يستلزم العمل القصدي للقراءة على إننا نعتبر النص كنص "منسجم".

3 – الشـــك: كعامل يقلل من الانسجام الكامل بتحريكه لجهازنا النقدي، وعليه يقول " غادامير": « تنشأ افتراضات التي يتضمنها فهمنا بخصوص وثيقة متداولة عبر التاريخ من علاقتنا مع" الأشياء " وليس من الطريقة التي تداولت عبرها هذه الأشياء» [28].

4 – الافتراضات: المقصود به الانسجام الكامل لا يقتضي فقط أن النص هو عبارة عن التعبير المطابق لفكر معين، ولكن ينقل أيضا الحقيقة نفسها.

5 – الفهم: وهو ما يؤكد على أن الدلالة الأصلية لفكرة الفهم هو إننا نعرفها في شيء ما، وإنه فقط ضمن دلالة مشتقة يقتصر الفهم على إدراك ما يستهدفه الآخر كاعتقاد شخصي

نستنتج مما سبق إن الشرط الأساسي لكل تأويل: ينبغي أن يكون مرجعا عاما ومفهوما " للأشياء نفسها وهذا الشرط يحدد إمكانية الدلالة الأحادية المستهدفة، وإمكانية أن يكون الانسجام الكامل مطبقا ممارسة [29].

الأسس الفينومينولوجية الإجرائية لفهم النص وتأويله:

1– السؤال، الفهم، والمعنى:

إذا كان السؤال ينجز نفسه بواسطة اللغة، والفهم يؤول السؤال باللغة، والمعنى المفتوح على كل الاحتمالات الممكنة التي تغير مواقعها بتعبيرات لغوية أساسا، وهذا يبين لنا لماذا اتخذا مشكل اللغة في المناقشات الفلسفية المعاصرة مكانة رئيسية كالتي أحتلها مفهوم الفكر أو الفكر المفكر ذاته؛ ومنه فعلاقة هذه الثلاثية أكثر من ضرورة باعتبارها مقومات اللغة التأويلية في بناء تجربة خطاب السؤال.

2– ضرورة العلاقة التي تربط الفهم باللغة من جهة، والفهم بالتأويل من جهة أخرى:

إن ارتباط الفهم باللغة من جهة والفهم بالتأويل من جهة أخرى، فحدود هذه العلاقة مترابطة وتشكل عملية الفهم ذاته، فنستنتج إن عوائق التعبير اللغوي هي عوائق للفهم ذاته، هذا باعتبار كل فهم تأويل وكل تأويل يحاول عن طريق اللغة التي تريد استحضار موضوع الكلام، والتي هي مع ذلك اللغة الخاصة بالمؤول في الوقت نفسه. (لغة التأويل = لغة الفهم ⟵ بعد إجرائي واحد اتجاه النص) [30].

كما يبرر "غادامير" سوء التعبير عن الفكرة بسوء فهمها أساسا، وهذا ما يبرر في نظره الأخطاء المنهجية المترتبة عن الفهم بصدد الكتابة التاريخية، وليس عن النص ذاته، ذلك أن الفهم في هذه الحالة هو لغة المؤول إزاء هذا النص؛ وهنا

يتضح لنا بوضوح الإستيلاب المفاهيمي للأفكار النص والتقرب إلى الافتراضات المتعالية عليه. وبالتالي تحدد أمامنا مهمة التأويل الحقة التي تتمثل عند " غادامير" من خلال محاولاته الدءوبة في إعادة صياغة السؤال مما يجعلنا منسجمين تأويليا مع المنجزات اللغوية من دون إقصاء لصوت الآخر (الموروث تاريخيا)، بحيث يرى "غادامير" إنه لا يمكننا فهم النص في معنا إلا إذا امتلكنا أفق السؤال الذي يشتمل بالضرورة أجوبة أخرى ممكنة كذلك [31].

3– شروط فهم السؤال:

إن امتلاك الأفق هو امتلاك السؤال ذاته، هذا بوصف الأول إجراء مفسر لإحدى شروط فهم السؤال وهذا ما نلخصه في النقاط التالية:

امتزاج الأفق في التأويل يعتبر منتجا. إن الأفق التأويلي مرتبط أساسا بمفهوم التجربة.

المؤول شخصا متفتحا على كل التجارب (مغامر).

التأويل محادثة دائرة تتعلق ضمن جدلية السؤال والجواب ⟵ الحصول على تأويل مفتوح باستمرار على ما هية النص.

Paul ونفس الشيء تقريبا يشير غليه الفيلسوف الفرنسي " بول ريكور" –
– الذي يفترض جدلية مزدوجة من التفسير والفهم لا تفتح التأويل علىRicœur عموم النص بل تؤسس طريقا لفلسفة الفعل، والتي من خلالها يحتل فعل الإنسان مكانة في التاريخ مهما كانت العلاقة بين التأويل ونصوص العلوم الإنسانية؛ وإن Laالفهم التاريخي لأي أثر يرتبط بثلاثة عمليات: ما قبل التجسد –

préfiguration - — التجسيد، La configuration ما بعد التجسيد، – —La ré figuration— العملية المعبرة عن القصدية المرجعية والبعد الأنطولوجي للحكايات [32]. وعليه يبقى التفسير أكثر هو فهم أحسن في تأويل النص.

فعل الشك يسهم في تأسيس فعل التأويل.

وإن من شروط السؤال ما يختص بمعنى النص لا بتجارب فكر المؤلف، فحينما نفهم المعنى الملفوظ، أي المعاد صياغته والذي يجيب عنه فعليا؛ يمكننا بعد ذلك الاهتمام بمن طرح السؤال وعن رأيه، الذي لم يقدم للنص غير جواب تخميني؛ [33] وهذا من خلال التأويل في وضعية وسيطة بين النص والتاريخ تجب أن يبقى النص مفتوح أمام التأويل.

إذن أن فهمنا لحقيقة النص يقتضي تأويل السؤال الذي حرك صاحب مؤلفه في كتابه هذا النص، وعليه يقول "غادامير": « إن فهم النص يعني فهم النص المطروح عليك »[34].

والفهم في لغة التأويل هو القراءة، وهي الواسطة التي تمكن القارئ المؤول من فك معاني النص وتركيبها. كما أن تأويل الكتابة مرتبط في نظره بمدى الإخلاص في " اللعب باللغة " (فينومينولوجية اللعب) ؛ (فالتأويل يكمن أساسا في اللعب باللغة بقواعد النحو = لاعب إذا تلاشت الحدود بين اللاعب ولعبته)، وهذا ما عبر عنه "هيدغر" بتعبير مجازي " اللغة تسكن الكائن الحي " حتى ان الخروج عن اللغة بوصفه تأويل هو لغة أيضا.

القواعد الأساسية للتأويل عند " غادامير":

1– مفهوم النبوغ العبقري المشترك كمفهوم أساسي ومحوري في نظرية الفهم البشري: " غادامير" من خلال دراسته التأويلية وجده يتمحور حول فكرة تكرار المنتج للفعل الأصلي للإنتاج (الفني والأدبي أو الفلسفي) وهذا لا يتفق مع نظرية

الإنتاج الحقيقي (للمعنى الأصلي) المؤسس على دعامة الفكرة القائلة بهذا النبوغ العبقري المشترك.

2– البعد الذاتي للإنسان: وافق على نظرية " هيجل " لإمكانية إيجاد المعن وتأويل المعنى الحقيقي للتاريخ، لأن " هيجل " – Hegel (1770–1831 م) – قال:« ثمة نقطتين يلتقي فيها مستوى ولفق ونشاط الإنسان العظيم تتطابق مع النزعات العامة والكونية والتروع الحقيقي للعصر» [35]. والمقصود منه أنه يمكن تأويل نزاعات العصر بتأويل مقاصد وأفكار هذا الشخص.

3– التأويل والتاريخ: يدعونا إلى تأويل جميع المصادر والمنطلقات قصد اكتشاف مسار الحدث.

4– تفضيل السيرة (ترجمة حياة) : وخصوصا السيرة الذاتية، والغاية منها هي إيضاح إمكانية تأويل التاريخ وفهم بشكل واضح منطلق الأحداث.

5– دراسة المفاهيم: لا سيما الأساسية منها مثال: في علم الجمال: لا يمكننا تأويل الأثر الفني بناء ا على فكرة النبوغ العبقري المشترك مع صاحب الأثر وإعادة إنتاج الأصل، ولقد كان " كانط " على حق لما " أعتبر إن الأثر الفني تشكله العبقرية "، استحالة تقليد صاحب الأثر واستحالة إدراك إمكانية وتقنية إنتاجه الفني.

6– الأدب والتأويل: نجد في الأدب التأويل نفس الأوهام الرامية إلى إيجاد وتحديد الأفق الحقيقي للشاعر وبناء الإمكانيات الخاصة بلغته وأساليب تعبيره كما قال "غادامير" فنؤول عندئذ الشعر بتكرار الفعل المبدع والمنتج.

7– التجربة والتأويل: لايمكن إهمال التجربة التي نمارسها لحظة إعادة القراءة وعلاقتها بالإنتاج العبقري، مما يدعو غلى إستمراريتها في استمرارية فتح النص المؤول لا إسغلاقه.

8- الترجمة والتأويل: تعتبر الترجمة أهم القواعد الهامة في التأويل [36] - لا سيما إذا كانت تستوفي مقتضيات المجال التداولي – لأن الترجمة لا يمكن أن تكون دون فهم النص، كما إنها لا ترغمنا على إيجاد اللفظ المناسب؛ بل أيضا إعادة وبناء وتشكيل المعنى الحقيقي للنص داخل أفق لغوي جديد تماما لا سيما إن كان يؤدي إلى فعل إنتاج مثل الترجمة العربية التأصيلية.

خاتمة:

هذا هو منطلق نظرية التأويل كما رسم معالمه " غادامير"، وعمل على ترقيته وتطويره واكتشف إننا مسجونون داخل استلاب يسميه " التاريخانية " –
Historismus.–

ولا يسعنا المقام هنا لكي نخوض أكثر في بسط خيوط هذه الإشكالية التي نسعى لأن نخصص لها دراسة خاصة تمكننا من الوقوف عليها بدقة وعمق.
والتساؤل الذي يبقى يطرح نفسه في أخر هذه المداخلة:

– هل نحن أمام أزمة منهج أم أزمة حضارة ؟

منذ القديم حتى العصر الحالي امتازت كل حضارة بخصوصيات علمية وثقافية واقتصادية وسياسية، والسر في ذلك يعود حسب تخميننا إلى المناهج المستخدمة في كل حضارة؛ فالحضارة اليونانية نجدها قائمة على منهج عقلي برهاني استنتاجي إن صحت العبارة، بينما الحضارة العربية الإسلامية قامت على منهج تجريبي استقرائي؛ لكن في الخير عرفت عودة إلى المناهج العقلية. بينما الحضارة الغربية الأوروبية نجدها انطلقت من المنهج العقلي للفصل بين العلم والدين أو بين السياسة والدين، وأفضل لو قلنا بين الدين والحياة؛ واستبدلته بالمنهج التجريبي لتغير الواقع والنهوض به وتطويره.

فحين اتسعت الهوة بين الحضارة اليونانية الغربية والحضارة الإسلامية، فبدلا من الحديث عن أزمة العلوم كما هو عند "إيدموند هوسرل" – من خلال المناهج المستعملة فيها، والدليل على ذلك تفطن المفكر لخصوصية منهجه المادي والدعوة إلى العزف عنها للوصول إلى المعرفة الحقيقية – صرنا نتحدث عن أزمة الحضارة أو ما يسميه التاريخين والسياسيين " صراع الحضارات " أو صدام الحضارات " ؛ وفي حقيقة رأينا ماهو إلا صراع في مناهج هذه الحضارة أصلا.

وهنا نرى الدعوة إلى توحيد المناهج في منهج واحد يجمع بين المنهج المادي في المعرفة والجانب المعنوي أو الروحي– العرفاني–

وهذه دعوة إلى تأصيلية المناهج الغربية عند المسلمين ليس ببعيد عن مبادئ الدين والأخلاق أو الفصل بين العلم والدين.

الهوامش:

1- مذكور إبراهيم، **المعجم الفلسفي** ، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، دط، 1938، ص 195.

2- ابن منظور، **لسان العرب** ، دار المعارف، القاهرة، دط، تح: علي الكبير عبد ربه وآخرون، 1119، ص 4555.

3- عميراوي حميدة، **في منهجية البحث العلمي** ، دار البعث للطباعة والنشر، ط 1، قسنطينة، 1985، ص 17.

4- صلاح شروخ، **منهجية البحث العلمي للجامعيين** ، دار العلوم للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2003، ص92.

5- Dictionnaire de philosophie –Gérard Durozoi.André Roussel Nathan. Imprime en France par I.M.E 2003, p259.

6- دوادي محمد ومحمد بو فاتح، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل،** دار مكتبة الأوراسية، ط 1 الجلفة، 2007، ص76،

7- **منهجية البحث العلمي للجامعيين،** صلاح شروخ، ص 92.

8- صليبا جميل، **المعجم الفلسفي،** ج 2، دار الكتاب اللبناني، دط، بيروت، 1982، ص 435.

9- يعقوبي محمود، **معجم الفلسفة** ، الميزان للنشر والتوزيع، ط 2، الجزائر، 1998، ص170.

10- احمد خليل خليل، **معجم المصطلحات الفلسفية** ، دار الفكر اللبناني، ط2، بيروت، 1995، ص 189.

11- **معجم الفلسفة،** يعقوبي محمود، ص 170.

12- **المعجم الفلسفي،** مذكور إبراهيم، ص 195.

13 - DICTIONNAIRE de philosophie, OP. Sit. p.180.

14- **المعجم الفلسفي،** جميل صليبا، ص101.

15- الفاخوري حنا وخليل الجر، **تاريخ الفلسفة العربية** ، دار الجيل، بيروت، ط 3، 1993.

16- فروخ عمر، **المنهج الجديد في الفلسفة العربية،** دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1970، ص 25.

17- مقالة بعنوان: **المنهج التجريبي** ، من النصوص المنشورة تحت رخصة جنو للوثائق الحرة لمؤسسة ويكيبيديا، ديسمبر 2007.

18- عبد الرزاق قسوم، **إشكالية الحضارة في فكر مالك بن نبي،** في مجلة الموافقات، العدد الثالث، جوان 1994، المعهد الوطني العالي لأصول الدين، الجزائر، ص 290 وما بعدها.

19- راجع أيضا: **المنهج التجريبي**، من النصوص المنشورة تحت رخصة جنو للوثائق الحرة لمؤسسة ويكيبيديا، ديسمبر 2007.

20- **معجم الفلسفة**، محمود يعقوبي، ص 201.

21- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

22- **معجم الفلسفة**، محمود يعقوبي، ص 229.

23- المرجع نفسه، ص 219.

24- راجع أيضا: **المنهج التجريبي**، من النصوص المنشورة تحت رخصة جنو للوثائق الحرة لمؤسسة ويكيبيديا، ديسمبر 2007.

25- غادامير هانس جورج، **فلسفة التأويل** ، تر: محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف، د(ط - ت)، ص 11.

26- عبد الرحمن طه، **فقه الفلسفة، الفلسفة والترجمة، المركز الثقافي العربي،** ط 1، **بيروت، 1995**، ص 104 وما بعدها.

27- بشار ساغائي، **غادامير: الحقيقة، حوار وتفاهم،** تر: محمد شوقي الزين، مجلة كتابات معاصرة، عدد 40، المجلد العاشر، ماي، 2000، لبنان، ص 79.

28- **فلسفة التأويل**، هانس جورج غادامير، ص46.

29- المرجع نفسه، ص 47.

30- راجع:

- Hans-Georg Gadamer, Vérité et Méthode. Trad. Etienne sacre, Revu. Paul Ricœur Les grand Lignes d'uné Herméneutique Philosophique. Edition du Seuil.1976. p216 - 235.

31- حمانه بخاري وآخرون، **المجلة الفلسفية الجزائرية**، العدد 1، جانفي 1997، ص 51- 59.

32– Paul Ricœur, Du texte à L'action, Essai d'Hermétique, Seuil, 1986,p 15 - 19.

33– Hans –Georg Gadamer, Vérité et Méthode, p235.

34– Ibid. p 216.

35- **فلسفة التأويل**، هانس جورج غادامير، ص 128.

36- عبد الرحمن طه، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 1993، ص 243 وما بعدها.

[1]) التهانوي، **كشاف اصطلاحات الفنون**، ت: أحمد حسن بسج. دار الكتب العلمية. بيروت.لبنان. 1998. ط1. 5/1.
[2]) الأمير مصطفى الشهابي، **المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث**. دمشق. ط2. 1965. ص 6.
[3]) عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**.ت: محمد عبد المنعم خفاجي. مكتبة القاهرة. ط1. 1969. ص 56 – 57.
[4]) نفس المصدر. ص 75.
[5]) انظر: محمود فهمي حجازي، **الأسس اللغوية لعلم المصطلح**. دار غريب، القاهرة.دون ط. ص19 وما بعدها.
[6]) نفس المرجع. ص21.
[7]) الجاحظ، **البيان والتبيين**. دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان. 1/ 78.
[8]) أبو علي الفارسي، **التكملة**، ت: حسن شاذلي فرهود، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.1984. ص 3.
[9]) التعريفات. ص 308.
[10]) الخصائص. 1/ 34.
[11]) عوض حمد القوزي، **المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري** . ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر. 1983. ص 122.
[12]) نفس المرجع. ص138.
[13]) سيبويه، **الكتاب**. ت: عبد السلام محمد هارون. دار الجيل.بيروت، لبنان. ط1. 107/2.
[14]) المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري. ص 140.
[15]) محمد الشاوش، **ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية**، الموقف الأدبي. العدد 136/135.ص 79.
[16]) ابن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**.ت: عبد المتعال الصعيدي. مكتبة الآداب.القاهرة. 1982.ص 79.
[17]) أوضح المسالك. ص 35.
[18]) ابن هشام، **شرح قطر الندى وبل الصدى**.ت: محمد محيي الدين عبد الحميد. دار الطلائع. القاهرة. 2009. ص124.
[19]) التعريفات. ص 129.
[20]) شرح قطر الندى وبل الصدى. ص 124.
[21]) دلائل الإعجاز. ص 205 _ 206.
[22]) التعريفات. ص 129_ 130.
[23]) الكتاب. 1/ 23.
24) مصطفى الغلاييني، **جامع الدروس العربية**. دار الجوزي. القاهرة، بيروت. ط1. 2010.ص 363.

[25]) الزمخشري، **المفصل في علم العربية**. دار الجيل. بيروت، لبنان. ط 2. ص 53 _ 54.
[26]) ابن يعيش، **شرح المفصل**. ت: إميل بديع يعقوب. منشورات محمد علي بيضون.دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان.2001. ط1. 1/ 420.
[27]) جامع الدروس العربية. ص 363.
[28]) نفس المرجع. ص21.
[29]) كشّاف اصطلاحات الفنون. 459/3.
[30]) الكتاب. 1/ 38 _ 39.
[31]) المصطلح النحوي. ص 174.
[32]) ابن جني، **سرّ صناعة الإعراب**. ت: حسن هنداوي. دار القلم. دمشق.ط2. 1993. 1 / 120.
[33]) ابن منظور، **لسان العرب**. دار صادر، بيروت. ط1. 9/ 41. مادة (حرف).

[34]) سرّ صناعة الإعراب. 15/1، وانظر: الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين** . ت: محمد محيي الدين عبد الحميد. ط1982. 45/1.

[35]) مهدي المخزومي، **مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو**. دار الرائد العربي. بيروت، لبنان. ط3. 1986. ص 310 – 311.
[36]) جامع الدروس العربية. ص 23.
[37]) ابن جني، **كتاب اللمع في العربية**. ت: فائز فارس. دار الكتب الثقافية، الكويت. 1972. 1 / 124.

[38] ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**. ت: محمّد محيي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية، صيدا، بيروت. 1995. 2/ 440.

[1] ألفية ابن مالك في النحو والصرف، ص62.
[2] ينظر: كبوات اليراع ص261.
[3] التسهيل لابن مالك ص263.
[4] أدب الكاتب ص 221/1.
[5] عدد تموز 1935 صفحة 136.
[6] ينظر: معجم الأخطاء الشـــائعة للعدنـــاني ص152.
[7] الدراسات اللغوية في العراق 159.
[8] الســـــابق.
[9] المباحث اللغوية في العراق ص15، 30 (عن الدراسات اللغوية في العراق ص108) .
[10] في أصول اللغة ص85/2 –86.
[11] مادة (ج ب ل).
[12] ينظر شرح كتاب سيبويه للسيرافي 97/4–98.
[13] الســـابق 87 –89.
[14] العربية الصحيحة ص 105 –106.
[15] السابق 106–107.
[16] ورد عند سيبويه النسبة إيها بحذف الياء وهو شاذ حسب تفسير ابن قتيبة الدقيق، قال سيبويه في النسبة إلى الجمع: (فمن ذلك قول العرب في رجل من القبائل: قَبَليٌ وقَبَليةٌ للمرأة) الكتاب 3/378. وهو من شاذ النسبة كما تبيّن من كلام ابن قتيبة، والظاهر أنه حمل على أسماء الأعلام المشهورة للقبائل التي تحذف ياؤها في النسب.
[17] السابق ص109–110.
[18] أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، د.أحمد مختار عمر، ص68
[19] السابق ص69.
[20] مدونة مكتوب، في الشبكة العنكبوتية: (maktoob.com)
[21] كبوات اليراع ص207.
[22] في أصول اللغة ص85/2 (الهامش)
[23] المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها ص 272/1.
[24] كتاب سيبويه ج3ص339.
[25] السابق ص ج3/ص339، وانظر شرح السيرافي للكتاب ص 97/4–98.
[26] ذكر السيرافي قي شرحه للكتاب (ص98/4) أمثلة أخرى لم يذكرها سيبويه نحو:(رُدينية) من (رُدينة) و(حَويزي) من (بني حَويزة).
[27] اللباب في علل البناء والإعراب للعكبري ج2/ص153–154.
[28] السابق ص154.
[29] اللسان مادة م د ن.
[30] مختار الصحاح مادة م د ن.
[31] معجم البلدان لياقوت الحموي ج5/ص74، 82.
[32] ج2/ص516. وينظر قرى الضيف 3/ 206–207، 226, 399–400.
[33] ج3/ص371، ج7/ص318.
[34] ج1/ص22.
[35] ص200.
[36] التفسير الكبير 13/ص107.
[37] كتب ورسائل وفتاوى ابن تيميةفي التفسير ج16/ص329.
[38] تفسير الثعالبي ج1/ص298.
[39] المفردات في غريب القرآن – الأصفهاني ج1/ص52.

[40]) ص49/1.
[41]) 359/1, وينظر (15/1, 355, 358، 362, 367, 403, 417, 418, 420.
[42]) ص 333/1.
[43]) ص 344/2، 379/2.
[44]) 141/1.
[45]) 93/1.
[46]) منها: ص308/1.
[47]) 1 / 570.
[48]) الخصائص ج1/ص124.
[49]) الخصائص ج**1**/ص**126**.
[50]) ينظر: كبوات اليراع ص286.
[51]) السابق ص286-287.
[52]) ينظر: القرارات النحوية والتصريفية لمجمع اللغة العربية لخالد العصيمي ص602، والنحو الوافي ص742/4-743.
[53]) معجم الأخطاء الشائعة ص85، والنحو الوافي ص742/4-743
[54]) مجلة جذور التراث، نادي جدة الأدبي، ع 9 ربيع الأخر 1423هـــ، ص80.
[55]) مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج74 ج2 ص323-350.
[56]) حواشي ابن بري وابن ظفر على درة الغواص ص 193.
[57]) ينظر شرح درة الغواص للشهاب الخفاجي ص 198-199.
[58]) همع الهوامع للسيوطي ج3/ص405.
[59]) ينظر: حواشي ابن بري وابن ظفر ص193، والارتشاف لأبي حيان الأندلسي ص289/1, وشرح درة الغواص 198-199.
[60]) إعراب القرآن للنحاس ص ج4/ص318.
[61]) دراسات في اللغة، محمد الخضر حسين ص63.
[62]) المباحث اللغوية في العراق ص15، 16، 30.
[63]) المعجم العربي، المقدمة، ص 163- 164.
[64]) المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، ص 274.
[65]) العربية الصحيحة ص154.
[66]) أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ص68.
[67]) كبوات اليراع ص289.
[68]) مادة ج ن ز.
[69]) مادة ج ن ز.
[70] في موقع ينظر مقال:) تصحيح أخطاء شائعة (بقلم الأستاذ إدريس بن الحسن العلمي، www.arabicwata.org/arabic.
[71]) كتاب سيبويه ج3/ص378.
[72]) السابـــق ج3ص378.
[73]) ينظر السابق ج3ص379.
[74]) شرح كتاب سيبويه للسيرافي ج4ص128.
[75]) اللباب 155/2.
[76]) همع الهوامع ج3/ص405.
[77]) شذا العرف في فن الصرف ص104.
[78]) دروس في علم الصرف، د.أبو أوس إبراهيم الشمسان، ص76/2.
[79]- ساسي سالم الحاج، الظاهرة الإستشراقية وأثرها في الدراسات الإسلامية، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط3، 1997، ص 7- 8.
[80]- يحيى مراد، معجم أسماء المستشرقين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004، ص79.
[81]- محمود حمدي زقزوق، الإستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، 2008، ص 58-59.
[82]- نفس المرجع، ص 59-60.

[83]- يرى بعض الباحثين ضرورة الإشارة إلى أنه منذ صدور كتاب نجيب العقيقي وعبد الرحمن بدوي حول المستشرقين، وقبل أكثر من ثلاثين سنة لم تصدر كتابات تهتم بسير المستشرقين المعاصرين وتراجمهم.

[84]- ساسي سالم الحاج، الظاهرة الإستشراقية، ص 155.

[85]- المرجع السابق، ص 162.

[86]- يوسف أبو العدوس، الاستعارة في دراسات المستشرقين فلفهارت هانيريشس نموذجا، الأهلية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1998، ص 8 وما بعدها.

[87]- ملك ميمون، المستشرقون ودراسة العروض العربي، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والعلوم، الكويت، المجلد 3، العدد 2.

[88]- إدوارد سعيد، الاستشراق، ترجمة كمال أبو ديب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط4، 1995، ص 52- 53.

[89]- نجيب العقيقي، المستشرقون، دار المعارف، القاهرة، ط5، 2006، ج2، ص 354-355.

[90]- نفس المرجع، ج2، ص 355.

[91]- عبد الرحمن بدوي، موسوعة المستشرقين، دار الملايين، بيروت، ط3، 1993، ص 298- 299.

[92]- نجيب العقيقي، المستشرقون، ج2، ص 365.

[93]- يوهان فك، تاريخ حركة الاستشراق، الدراسات العربية والإسلامية في أوربا حتى بداية القرن العشرين، ترجمة عمر لطفي العالم، دار المدار الإسلامي، ط2، 2001، ص 167.

[94]- نفس المرجع، ص 85.

[95]- التطور النحوي للغة العربية، أخرجه وصححه وعلق عليه رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997، ص 3-4.

[96]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص 158.

[97]- نجيب العقيقي، المستشرقون، ج2، ص 450- 451، وينظر أيضا عبد الرحمن بدوي، موسوعة المستشرقين ص 86-87.

[98]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص 157-158.

[99]- عبد الرحمن بدوي، موسوعة المستشرقين، ص 303-304.

[100]- نفس المرجع، ص 404.

[101]- نفس المرجع، ص 405.

[102]- نجيب العقيقي، المستشرقون، ج2، ص 415-416.

[103]- عبد الرحمن بدوي، موسوعة المستشرقين، ص 406.

[104]- نفس المرجع، ص 98.

[105]- نفس المرجع، ص 100-105.

[106]- لا يسعنا المجال لذكرها لكثرتها وتنوعها ما بين شخصيات أدبية، ولغوية، وتاريخية، وإسلامية، وعلمية وغيرها..

[107]- نجيب العقيقي، المستشرقون، ج2، ص 424 وما بعدها.

[108]-http://www.catalogus-professorum-halensis.de/fueckjohann.html. 29/06/2008

[109]- نجيب العقيقي، المستشرقون، ص 463- 464.

[110]- اسماعيل أحمد عمايرة، بحوث في الاستشراق واللغة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2003، ص 321- 322.

[111]- أنظر على سبيل المثال مقالات وبحوث لاسماعيل أحمد عمايرة في كتابه "بحوث في الاستشراق واللغة" المقال بعنوان "الفصحى في الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية عند المستشرقين الألمان"ص 319، ومقال آخر بعنوان: "المراحل الزمنية للغة العربية الفصحى" بقلم المستشرق: "فولف ديتريش فيشير" ص 485 ومقال بعنوان: "الجمل المصدرة ب أن و"أن" لنفس المستشرق، ص 493، قام عمايرة بترجمتها عن الألمانية.

[112]- المرجع السابق، ص 160، 161، 162.

[113]- أحمد محمد هويدي، الاستنشراق الألماني تاريخه وواقعه وتوجيهاته المستقبلية، مطابع دار التعاون للطبع والنشر، القاهرة، 2000، ص 3.

[114]- نفس المرجع، ص 19.

[115]- نجيب العقيقي، المستشرقون، ج2، ص 341.

[116]- أحمد محمود هويدى، الاستشراق الألماني، ص 163.

[117]- صلاح الدين المنجد، المستشرقون الألمان، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 1978، ج1، ص 7- 8- 12.

[118]- علي بن إبراهيم النملة، المستشرقون والتنصير، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، (د- ت).

1- محمد إبراهيم عبادة: الجملة العربية" دراسة لغوية نحوية"، دار المعارف الإسكندرية1984، ص:167.

2- السيوطي الاقتراح، دار الحلبي البابي، القاهرة (1931) ص 30.

- تموم تشومسكي- المعرفة اللغوية: طبيعتها وأصولها واستخدامها- ترجمة وتعليق وتقديم د /محمد منير ص84-85 دارالفكر العربي القاهرة ط1 3 1993

- تمام حسان- الاصول، ص62 4

- نفسه ص 62 5

6- توفيق بن عمر بلطة جي:" كيف نتعلم الإعراب"، دار الفكر، دمشق1999، ص:34.

7- نفسه ص:59.

8- عباس حسن، النحو الوافي: 1 / 74 هامش رقم (1).

9- شرح الاشموني 15/1.

10- توفيق بن عمر بلطة جي: السابق، ص50.

11- عبد القاهر الجرجاني:"دلائل الإعجاز"، ص272، 271.

12- نفسه، ص ص:272، 271.

- تمام حسان:" الأصول -دراسة استمولوجية- الهيئة المصرية العامة للكتاب 1982. 13 ص 317

14- دلائل الإعجاز:ص43.

15- تنيير: نظريه التبعية في التحليل النحوي، سعيد حسن بحيري، ص77 — 78.

16- تمام حسان- مناهج البحث في اللغة دار الثقافة. الدار البيضاء، د 1979، ص: 227.

17- ابن هشام: مغني اللبيب219/2

18- تمام حسان- مناهج البحث في اللغة، ص:229

19- السابق 275/2.

20- سورة الناس ؛ الآيات: 2، 3.

21- أنظر المصدر نفسه. 275/2.

22- نفسه، 276/2.

23- الآية: 18 من سورة إبراهيم.

24- الآية: 95 من سورة المائدة.

25- نفسه: 277/2.

26- ديوان النابغة.

27- المصدر نفسه. 277/2.

28- المصدر نفسه. 279/2.

29- الآية 62 من سورة ص

30- أنظر: المصدر نفسه، 186.

31- المصدر نفسه. 279/2.

32- الاية: 65 من سورة يس.

33- أنظر معنى اللبيب. 292/2

34- أنظر المصدر نفسه294/2.

35- ابن هشام: مغنى اللبيب عن كتب الاعاريب، .300/2.

36- المصدر نفسه، 302/2.

37- المصدر نفسه، 304/2.

38- الاية: 19 من سورة طه.

39- مغني اللبيب: 282/2

40- الاية: 38 من سورة النور.

41- نفسه. 283/2.

42- السابق، ص: 81.

43- نفسه، 114/2.

44- أنظر: المصدر نفسه،186.

[1]- قال القلقشندي في صبحه: "الخط لسان اليد.. وهو علم تتعرّف منه صور الحروف المفردة وأوضاعها، وكيفيـــة تركيبها خطا، أو ما يكتب منها في السطور.. وجميع العلوم إنما تعرف دلالتها بالإشارة أو اللفظ أو الخط؛ فالإشارة تتوقف على المشاهدة، واللفظ يتوقف على حضور المخاطب وسماعه، أما الخط، فإنه لا يتوقف على شيء، فهو أعمّها" (صبح الأعشى: 3/ 4 –7).

[2]- الكتابة: من كتب كتبا أي جمع وضمّ، ويقال: "كتّبتِ البئر، إذا أحيط قاعها بالحجر، يضمّ بعضه إلى بعضه، حتى لا ينهار أو ينجرف، وسمي الكتاب كتابا لجمعه أبوابه وفصوله ومسائله، ينظر اللسان، مادة (كتب).

[3]- الخط هو الرسم والوسم والعلْم والتسطير، يقال خطّت الأرض، إذا علّمت بعلامة حتى تعرف، والخط في الكتاب، هـــو تصوير الكلام بحروف الهجاء، ينظر اللسان، مادة (خطط).

[4]- للقلقشندي، في صبحه، إشارة لطيفة للعلاقة الجامعة بين اللفظ والخط والمعنى، يقترب به كثيرا من مفهوم (الاعتباطية) التي صدع بها (دو سوسير) في العلامة اللسانية. يقول في صبحه: "ولا علاقة معقولة بين المعاني والألفاظ على الأمر العام، ولا بين الألفاظ والنقوش الموضوعة [يعني الخط] ومن ثم، جاء اختلاف اللغات والخطوط، كالعربية والرومية وغيرهما". (صبح الأعشى: 3/ 8).

[5]- يراعى في هذا التعريف طريقة القراءة باللمس (الصورة اللمسية) التي تعتمد طريقة (برايل) عند المكفوفين.

[6]- مثال ذلك صورة رسم الحرف العـــربي في الوطن العربي، أو عند بعض الأمم الإسلامية التي اعتمدت الحرف العربي، حيث نجد هذه الخصوصية الخطية، عند المشارقة من خلال خط (الرقعة)، وعند المغاربة مع الخط (الأندلسي- المغربي) أو خط (النسخ)، ومثله الخط (الفارسي) في إيران والباكستان.

[7]- نظرية الأدب، رونيبه ويليك / اوتسن وارين، تر. محي الدين صبحي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط. 2، 1981، صص: 151-150.

[8]- F. de Saussure, Cours de linguistique générale, édition préparée par Tullio de Mauro, paris, Payet,1972, p.45.

[9]- Ibid, pp. 46-47

[10]- صبح الأعشى، مصدر سابق: 3/ 8

[11]- من بين الذين انتقدوا دو سوسير (جاك دريدا) حين أكّد على أهمية الدليل الخطي، وأن لا وجود للدليل في الذهن إلا عبر حضور أثر مادي يكون وسيطا دائما ومستمرا، وليس هذا الوسيط إلا الخط والكتابة، وصورة تمظهرها البصرية.

[12]- معجب الزهراني، تعددية الشكل في الكتابة الشعرية الحديثة، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، البحرين، أكتوبر.1997، ص: 4

[13]- بنية النص السردي، حميد لحمداني، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط.3، 2000، صص: 55-60.

[14]- صبح الأعشى، المجلد الثالث (مرجع سابق)

[15]- علم (الحروف) علم روحاني، يندرج ضمن علم (السيمياء)، وعنه نشأت (الحروفية). والحروفية وسم لفرقة صوفيـــة اعتمدت على النتائج التي توصّل إليها الباحثون في الحروف، مؤسسها فضل الله الإسترابادي [744- 804هـــ]، نسبة إلى (استراباذ) الفارسية، وتقوم دعوته على أن الأصل في معرفة الله هو اللفظ، ذلك أن الله غير محسوس، ولا يتمّ التواصل بين الله والخلق إلا عن طريق اللفظ، بوصفه لا شيء في هذا العالم إلا واللفظ مظهر له، فاللفظ مقدّم على المعنى، ولا يمكن تصوّر المعنى دون تصوّر اللفظ.

[16] - ينظر في هذا الشأن، كتاب علم الحروف وأقطابه، عبد الحميد صالح حمدان، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 1990.

[17] -Dérrida. J, De la grammatologie, paris, éd. Minuit,

[18]- ينظر: الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر، عبد الحميد جيدة، مؤسسة نوفل، بيروت، ط.1، 1980، صص: 343 – 345.

[19]- الشكل والخطاب، محمد الماكري، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط.1، 1991، ص: 225.

[20]- لقد أوكل هذا الاستقراء في الخط إلى علم (الغرافولوجيا) وهو علم ذو توجه سيكولوجي، يتّخذ من الكتابة موضوعا، يمارس عليها تأويلية خاصة تستهدف معرفة طباع الشخصيات وأمزجتها، من خلال كيفية الكتابة، فتغدو الكتابة – عندئذ – أشبه بالبصمة الخاصة بمنتجها. (ينظر في هذا الشأن الشكل والخطاب) مرجع سابق، ص:87 وما بعدها)

[21]- المرجع نفسه، ص: 103.

[22] - إنّ القراءة الخطية لتاريخ الكتابة العربية، تكشف لنا عن المراحل التي قطعها الحرف العربي حتى وصل إلى النحـــو الذي هو عليه اليوم. فلقد مرّت الكتابة بمراحل أربع، يمكن حصرها في الآتي:

– مرحلة الصورة الحاكية: حيث ترسم صورة الشيء، لتدلّ على المدلول مباشرة (صورة شمس للشمس)

– مرحلة الصورة الرامزة: حيث توظّف الصورة كعلامة دالة على الشيء (علامـــة القمر على الليل)

– مرحلة الصورة المقطعية: حيث يدلّ المقطع من الصورة على أول مقطع من اسم مسماها (مقطع من الجمـــل "رأسه"، يدلّ على صورة الجمل الكلّيّة)

– مرحلة الصورة التجريدية: وهي مرحلة وضع الحرف الهجائي، وينطلق من شبح الصورة المقطعية البيانية (شكل رأس الجمل وامتداد رقبته، الذي يقترب رسمه من شكل بياني، هو شكل حرف الجيم [ج]) . ينظر: الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، جرجي زيدان، دار الحداثة، بيروت، ط. 2، 1982، ص:160.

[1]- الحاشدي، فيصل بن عبده قائد- فن الحوار: 13، دار الإيمان، د. ط، الإسكندرية، 2003.

[2]- م ن: 14.

[3]- بلعيد، صالح- دروس في اللسانيات التطبيقية: 42، دار هومه، د ر ط، الجزائر، 2000.

[4]- دراج، فيصل- نظرية الرواية والرواية العربية: 66، المركز الثقافي العربي، ط 01، الدار البيضاء، 1999.

[5]- م ن: 69.

[6]- هيغل- فن الشعر: 193، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة، ط 01، بيروت، 1981.

[7]- الكوني، إبراهيم- م س: 28.

[8]- م ن: 29.

[9]- م ن: 84.

[10]- الكوني، إبراهيم- م س: 173.

[11]- الكوني، إبراهيم- م س: 29.

[12]- م ن: 29.

[13]- الكوني، إبراهيم- م س: 45.

[14]-john R. searle - Sens et expression: 131.

[15]- القرطاجني، أبو الحسن حازم – م س: 292.

6[1]- عبد الرحمان، طه – اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: 30, المركز الثقافي العربي، ط 01، الدار البيضاء، 1998.

[17] - Maingueneau ،Dominique – Pragmatique Pour Le Discours Littéraire: 53 .

[18]- الشهري، عبد الهادي بن ظافر- استراتيجيات الخطاب: 178، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 01، ليبيا، 2004.

[19]- م ن: 500.

[20]- الكوني، إبراهيم – م س: 99 – 100 – 101.

[21]- الكوني، إبراهيم — الدمية، ص: 175

[22]- الكوني، إبراهيم – م س: 174.

[23]- سورة الجمعة، الآية 111.

[24]- الكوني، إبراهيم - الدمية: 98 - 99.
[25]- م ن: 99.
[26]- م ن: 81.

[1]) محمد الفاسي، معلمة الملحون، القسم الأول، من الجزء الأول، مطبوعات اكاديمية المملكة المغربية، الرباط، المغرب، 1406هـ- 1986م، ص39.

[2]) ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، د ت، ص330.

[3]) محي الدين بن عرابي، سر الحروف، وأبي الحسن الحرالي، مواد الكلم في ألسنة جميع الأمم، رسالتان، تقديم وتحقيق عبد الحميد صالح حمدان، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، مصر، د ت، ص06.

[4]) المصدر نفسه، ص53.

[5]) محمد بن علي السنوسي مؤسس الطريقة السنوسية في التصوف المتوفي سنة 1276هـ-1859م.

[6]) العياشي عبد الله بن محمد بن أبي بكر، الرحلة العياشية "ماء الموائد" ج2، مطبعة فاس الحجرية، المغرب، 1316هـ، ص07.

[7]) ينظر: سونك، الديوان المغرب في أقوال عرب إفريقية والمغرب، تقديم: أحمد أمين، سلسلة عالم الأنيس، منشورات موفم للنشر، الجزائر، 1994، ص367 وما بعدها.

[8]) ينظر: عبد القادر جلول دواجي، الخطاب الشعري عند سيدي الاخضر بن خلوف، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور محمد سعيدي، جامعة تلمسان 2002-2003، ص284 وما بعدها.

[9]) الشاعر الأخضر بن خلوف، هو الأكحل بن عبد الله بن عيسى الشريف، كان مولده في أواخر القرن الثامن للهجرة، بمقراوة وعاش القرن التاسع الهجري، له قصائد كثيرة في التوسل بالرسول صلى الله عليه وسلم. للتفصيل ينظر: سيدي الأخضر بن خلوف، الديوان، جمع وتقديم: محمد بن الحاج الغوثي بخوشة، مطبعة ابن خلدون للنشر والتوزيع، تلمسان، 2001م، ص23 وما بعدها.

[10]) جدول الأبجدية اسم للألفاظ التي جمعت بها حروف الهجاء العربية لحساب الجمل، ويسمى كتاب الأبجدية، حيث نجد كل حرف مقرون برقم معين كالآتي:

أ ←1	ح ←8	س ←60	ت ←400
ب ←2	ط ←9	ع ←70	ث ←500
ج ←3	ي ←10	ف ←80	خ ←600
د ←4	ك ←20	ص ←90	ذ ←700
هـ ←5	ل ←30	ق ←100	ض ←800
و ←6	م ←40	ر ←200	ظ ←900
ز ←7	ن ←50	ش ←300	غ ←1000

ويستخدم في الفلك وعلم التنجيم. ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط 5، د ت، ص01.

[11]) الشاعر عبد القادر المازوني، أحد خطباء وأعيان مدينة الجزائر، عاصر دخول الاحتلال الفرنسي للجزائر. لم نعثر له على ترجمة وافية.

[12]) ينظر القصيدة في مجلة آمال، عدد68 سنة2000 للعدد4 سنة 1969م، مجلة تصدرها وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر، 2000م، ص95-96.

([13]) الشاعر بن يوسف، من منطقة سيدي خالد (بسكرة) تاريخ ميلاده غير معروف، توفي سنة 1901، معظم قصائده في التوسل والزهد والتصوف ومدح الأولياء والصالحين. للتفصيل ينظر: التلي بن الشيخ، دراسات في الأدب الشعبي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983م، ص187.

([14]) ينظر القصيدة في: التلي بن الشيخ، دراسات في الأدب الشعبي، المصدر نفسه، ص 187 إلى203. وعبد الله ركيبي، الشعر الديني الجزائري الحديث، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1401هـ–1981م، ص449 وما بعدها.

([15]) الشاعر الطاهر بن حوا، ينحدر من أولاد سيدي بوزيد، وسكن بمنطقة غليزان وهو أحد علماء المنطقة، اشتهر بمدح شيوخ العلم والدين. للتفصيل ينظر: محمد قاضي، الكتر المكنون في الشعر الملحون، المطبعة الثعالبة، الجزائر، 1928م، ص52.

([16]) محمد قاضي، الكتر المكنون في الشعر الملحون، المصدر نفسه، ص62.

([17]) الشاعر عدة بن الشريف التحلايتي من منطقة سيق التابعة لمعسكر، عاش ستين سنة، من علماء وفقهاء المطقة، عاصر الشاعر الطاهر بن حوا. للتفصيل ينظر: محمد قاضي، الكتر المكنون في الشعر الملحون، المصدر نفسه، ص87.

([18]) المصدر نفسه، ص82.

[1]- السعيد الورقي: لغة الشعر ص.141 ط/بيروت 1987 نقلا عن التناص وجمالياته ص.209

[2]- عبد اللطيف محفوظ: آليات إنتاج النص الروائي.ص:132

[3]- نضال الصالح: النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة.ص.21 وينظر أدب الفانتازيا لأبترا ص.240

[4]- م.س:ص.21 م.س:ص.21

[5]- م.س:ص.22

[6]- م.س:ص.22

[7]- موسوعة المصطلح النقدي- ترجمة عبد الواحد لؤلؤة. المجلد الثاني ط/بيروت ص:15

[8]- ضال الصالح: النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة.ص.49

[9]- م.س:ص.125 نقلاً عن القمني.د.سيد: الأسطورة والتراث.ص.71

[10]- جان كوهين: بنية اللغة الشعرية ص:101

[11]- سورة الأنعام، الآية 37

[12]- نزيف الحجر:ص:5

[13]- م.س:ص:29

[14]- م.س:ص:35

[15]- م.س:ص:51

[16]- م.س:ص:73

[17]- م.س: ص:141

[18]- ينظر جان كوهين: بنية اللغة الشعرية ص:117

[19]- عدنان بن ذريل: النص والأسلوبية ص:27.ط.2000. اتحاد الكتاب العرب.دمشق

[20]- ينظر م.س: ص.45

[21]- ينظر جان كوهين: بنية اللغة الشعرية ص: 17

[22]- نزيف الحجر من الصفحة 7إلى 12

محمد السرغيني: محاضرات في السيميولوجيا.ص.20، 21[23]-

[24]- محمد رياض وتار: توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة. ص.218. ط/2002. دمشق ا.ك ع

رواية نزيف الحجر.ص:7، 8، 9[25]-

ينظر جان كوهين: بنية اللغة الشعرية ص:19[26]-

الرواية من الصفحة 7الى 12[27]-

[28]- خليل أحمد خليل: مضمون الأسطورة في الفكر العربي. ط.1986/3 بيروت.ص: 19

[29]- ينظر حميد سمير: النص وتفاعل المتلقي.ص:34

[30]- خليل أحمد خليل: مضمون الأسطورة في الفكر العربي: ص.9

[31]- يوسف سامي يوسف:الخيال والحرية.الطبعة الثانية 2003.دمشق..ص:155

[32]- علي نجيب إبراهيم:ومض الأعماق..الطبعة الثانية.2004 دمشق..ص:173

[33]- نضال صالح:النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة:ص:49

[34]- يؤكد هذا السارد في الصفحة 21 من لرواية

[35]- نضال صالح: النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة:ص.88

[36]- نزيف الحجر من الصفحة 143 إلى 147

[37]- عثملن ميلود شعرية تودوروف ص38

[38]- محمد معتصم: الرؤية الفجائعية: منشورات الاختلاف الطبعة الأولى2003. ص:136

[39]- إبراهيم الكوني: صحرائي الكبرى. الطبعة الأولى.. المؤسسة العربية.. بيروت.. 1998. ص 16

[40]- نزيف الحجر من الصفحة.ص: 147.146

[41]- م.س.ص:147

[42]- ينظر عبد الواحد لؤلؤة: موسوعة المصطلح النقدي.المجلد الرابع ص.13

[43]- لطاهر روابنية:تضافرالشعري والأساطيري.تجليات الحداثة. ع/3.معهد اللغة العربية وآدابهاجامعة وهران.ص 86

[1]- الإشارات الإلهية، كتاب لأبي حيان التوحيدي، من تحقيق وتقديم، عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، دار القلم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1981. يقع الكتاب في 389صفحة يتضمن مقدمة مطولة تتكون من 38 صفحة لمحقق الكتاب، يعقد فيها مقارنات بين أراء التوحيدي، وما ورد من أفكار عند فرانس كفكا، ويودع فيها قراءة ذات بعد معرفي وجودي.

[1]- يوسف القرضاوي، **خطابنا الإسلامي في عصر العولمة**، (ط1، دار الشروق، القاهرة (د.ت).ص15

[2]- مجموعة من المؤلفين، **قضايا الفكر الإسلامي المعاصر**،، (ط2، منظمة الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض، 1978) ص224

[3]- عبد العزيز بن عثمان التويجري، **العالم الإسلامي في عصر العولمة**، (دار الشروق، القاهرة، بيروت، 2004) .ص167

[4]- مجموعة من المؤلفين، **قضايا الفكر الإسلامي المعاصر**، ص232

[5]- عبد المجيد النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، (ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1992)، ص70

[6]- المرجع نفسه.ص71

[7]- عبد المجيد النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، ص71

[8]- مالك بن نبي، **وجهة العالم الإسلامي**، تر:عبد الصبور شهين (دار الفكر، دمشق، 1981)، ص80

[9]- عبد المجيد النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، ص71-72

[10]- مالك بن نبي، **وجهة العالم الإسلامي**، ص59

[11]- عبد المجيد النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، ص175

[12]- طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي**، (دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر)، ص139

[13]- عبد المجيد النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، ص177

[14]- عبد المجيد النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، ص180

[15]- المرجع نفسه، ص181

[16]- المرجع نفسه، ص181

[17]- المرجع نفسه، ص 182

[18]- سورة الشورى، الآية 30

[19]- سورة ال عمران.الآية 165

[20]- طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي**، ص144

[21]- المرجع نفسه، ص144

[22]- مالك بن نبي، **وجهة العالم الإسلامي**، ص76

[23]- طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي**، ص121

[24]- سورة الرعد، الآية 11

[25]- طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي**، ص121-122

[26]- طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي**، ص59
[27]- مالك بن نبي، **وجهة العالم الإسلامي**، ص149
[1]) محي الدين عزوز: اللامعقول وفلسفة الغزالي، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، 1983، ص 62، 63.
[2]) الغزالي: المنقذ من الضلال، المكتبة العصرية صيدا-بيروت، ط 1، 2003، ص 52.
[3]) الغزالي: إحياء علوم الدين، عالم الكتب، دمشق، ب ت، ج1، ص4.
[4]) المصدر والموضع نفسه.
[5]) المصدر والموضع نفسه.
[6]) المصدر والموضع نفسه.
[7]) المصدر والموضع نفسه.
[8]) المصدر والموضع نفسه.
[9]) المصدر والموضع نفسه.
[10]) ينظرالهادي خالدي وآخرون: المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث، دار هومة، الجزائر، 1996، ص 48.
[11]) ينظر الغزالي: القسطاس المستقيم ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي، تحقيق: إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ب ت، ص219.
[12]) المصدر نفسه، ص 221.
[13]) الغزالي: الاحياء، ج1، مصدر مذكور سابقا، ص83.
[14]) المصدر والموضع نفسه.
[15]) محمد غلاب: المعرفة عند مفكري الإسلام، راجعه محمود عباس العقاد، وزكي نجيب محمود، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ب ت، ص 321.
[16]) ينظر فاخر عاقل: علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط9، 1982، ص 406.
[17]) زكي نجيب محمود: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، دار الشروق، بيروت، ط1، 2003، ص 320.
[18]) الغزالي: المنقذ من الضلال، مصدر مذكور سابقا، ص 30.
[19]) رينه ديكارت: تأملات ميتافزقية في الفلسفة الأولى، ترجمة: كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، ط3، 1982، ص 47.
[20]) مهدي فضل الله: فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة، بيروت، ط2، 1986، ص 109.
[21]) الحبابي محمد العزيز: ورقات عن فلسفات إسلامية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1988، ص 114.
[22]) الغزالي: المنقذ من الضلال، مصدر مذكور سابقا، ص53، 54.

[23]) ينظر الغزالي: تهافت الفلاسفة تحقيق: موريس بويج، تصدير ماجد فخري، المطبعة الكاثوليكية، بيروت طبعة، 1962 (صدرت الطبعة الأولى سنة1927)، ص 11.

[24]) ينظر بدوي طبانة: مقدمة في التصوف، تقديم لإحياء علوم الدين، مكتبة ومطبعة كرياطة فوترا سماراغ، أندونيسيا، ب ت، ج1، ص18.

[25]) الغزالي: ميزان العمل، تحقيق وتقديم: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1964، ص 309.
[26]) الغزالي: المنقذ من الضلال، مصدر مذكور سابقا، ص29

[27]) المصدر والموضع نفسه.